

# **Strategien des Public Service Broadcasting am Beispiel des Bildungsauftrags**

Abhandlung  
zur Erlangung der Doktorwürde  
der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich

vorgelegt von  
  
Caroline Uhrmann  
aus Deutschland

Angenommen im Herbstsemester 2007 auf Antrag von  
Prof. Dr. Heinz Bonfadelli und PD Dr. Urs Dahinden

Zürich, September 2007

Für meine Eltern Marlies und Peter Uhrmann und für HG

<b>Kurzfassung.....</b>	<b>5</b>
<b>Der Bildungsauftrag als Forschungsgegenstand .....</b>	<b>8</b>
<b>1     Public Service Broadcasting .....</b>	<b>11</b>
1.1    Definition von Public Service Broadcasting.....	12
1.1.1    Die Definition über Geschäftsmodelle und normative Begründungen .....	12
1.1.2    Geschäftsmodelle von Fernsehveranstaltern und die Implikationen für die Nutzer .....	14
1.1.3    Die Definition „Public Service Broadcasting als Beziehung zur Gesellschaft“ .....	16
1.1.4    Das Einfluss- und Stakeholder-Modell von PSB .....	17
1.1.5    Ermittlung des Bedarfs an publizistischen Leistungen durch Public Service Broadcasting .	19
1.2    PSB aus der Perspektive der Informations-, der Wissens- und der Mediengesellschaft .....	22
1.2.1    Individualisierung und Fragmentierung.....	23
1.2.2    Die Informationsgesellschaft .....	23
1.2.3    Die Wissensgesellschaft.....	26
1.2.4    Die Mediengesellschaft .....	29
1.2.5    Gesellschaftskonzepte: Vergleich, Fazit und Schlussfolgerungen für PSB.....	31
1.3    Herausforderungen für PSB in Europa.....	34
1.3.1    Fall des Monopolstatus und Konsequenzen .....	34
1.3.2    Digitalisierung und Konvergenz .....	35
1.3.3    Internationale Regulierung: Die Mediendienste-Richtlinie .....	39
1.3.4    PSB-Strategien .....	42
1.3.5    Fazit .....	45
1.4    Zusammenfassung der Thesen .....	47
<b>2     Bildungsziele und Bildungslandschaft.....</b>	<b>48</b>
2.1    Der Bildungsbegriff und seine historische Dimension .....	49
2.2    Neue Anforderungen an Bildung .....	50
2.3    Definition von „Bildung“ .....	51
2.4    Der Begriff des Lernens.....	55
2.5    PSB-Bildungsangebote in der Bildungslandschaft .....	61
2.5.1    Die Wissenskluff-Hypothese.....	62
2.5.2    Medienvermitteltes Lernen .....	64
2.6    Neue Lehr- und Lernformen durch Digitalisierung: E-Learning und Blended Learning .....	67
2.7    Zusammenfassung: Anforderungen an PSB-Bildungsangebote aus der Bildungslandschaft.....	69
<b>3     Public Service Broadcasting und der Bildungsauftrag.....</b>	<b>70</b>
3.1    Bildung als Grundfunktion des öffentlichen Rundfunks .....	70
3.1.1    Information versus Unterhaltung .....	70
3.1.2    Bildung und Edutainment .....	72
3.1.3    Bildung und Information.....	73
3.2    Definitionen von PSB-Bildungsangeboten .....	74
3.3    Formale Bildungsangebote: Schulfernsehen und TV-Kurse .....	76

3.4	Informelle Bildungsangebote.....	76
3.4.1	Dokumentarsendungen („Factual“).....	77
3.4.2	Education Entertainment .....	79
3.4.3	Reality-Formate .....	80
3.4.4	Quizshows.....	82
3.4.5	Talkshows .....	83
3.4.6	Fazit .....	83
3.5	Forschungsstand zu PSB-Bildungsangeboten und Bildungsstrategien .....	84
3.6	Fazit und Thesen: Der Bildungsauftrag von PSB bis 2015 .....	89
<b>4</b>	<b>Methodisches Vorgehen .....</b>	<b>92</b>
4.1	Anforderungen an die komparative Forschung .....	92
4.2	Auswahl der zu vergleichenden Länder und des Untersuchungszeitraums .....	93
4.3	Anlage der Untersuchung im Überblick .....	96
4.3.1	Übersicht der Datenquellen .....	98
4.3.2	Kriterien der empirischen Erhebung.....	99
4.4	Dokumentenanalyse .....	102
4.4.1	Methode, Erhebungszeitraum und Untersuchungsmaterial.....	102
4.4.2	Die Programmanalyse.....	104
4.5	Fachgespräche .....	105
4.5.1	Datenerhebung und Stichprobe .....	106
4.5.2	Der Interviewleitfaden.....	108
4.5.3	Die Auswertung .....	108
<b>5</b>	<b>Schweiz .....</b>	<b>110</b>
5.1	Das Mediensystem Schweiz.....	110
5.1.1	Medienregulierung in der Schweiz .....	111
5.1.2	PSB in der Schweiz: SF Schweizer Fernsehen und die SRG SSR .....	112
5.1.3	Konkurrenz im deutschsprachigen Raum .....	114
5.2	Das Bildungssystem der Schweiz .....	116
5.3	Rechtsgrundlage PSB und Bildungsauftrag.....	118
5.4	Gesamtstrategie von SF Schweizer Fernsehen .....	122
5.4.1	Übersicht der Dokumente .....	122
5.4.2	Gesamtstrategie von SRG SSR und SF Schweizer Fernsehen.....	124
5.4.3	Debatte um den Kulturauftrag ab 1993.....	125
5.5	Bildungsstrategie .....	127
5.5.1	Das Bildungsverständnis der SRG SSR und SF Schweizer Fernsehens .....	127
5.5.2	Der Publikumsrat zum Bildungsauftrag .....	128
5.5.3	Der öffentliche Diskurs zum Bildungsauftrag .....	130
5.5.4	Stakeholder in der Bildungslandschaft und ihre Forderungen an den Bildungsauftrag...	132
5.6	Interpretation des Bildungsauftrags: Bildungsbegriff und Bedarfserfassung .....	134
5.7	Umsetzung der Bildungsstrategie: Struktur der Bildungsangebote.....	136
5.7.1	Bildung online: SF Wissen.....	137
5.7.2	Bildungselemente in einzelnen Sendungen: Die Programmanalyse .....	138

5.7.3	Bildung im Spiegel der Programmstatistik.....	142
5.7.4	Umsetzung der Bildungsstrategie: Organisatorische Verankerung seit 1980 .....	145
5.7.5	Nutzung und Akzeptanz der Bildungsangebote.....	146
5.8	Fazit.....	148
<b>6</b>	<b>Grossbritannien .....</b>	<b>151</b>
6.1	Das Mediensystem Grossbritannien .....	151
6.1.1	Übersicht über die verwendeten Dokumente .....	152
6.1.2	Medienlandschaft in Grossbritannien: Übergang zu Digital-TV .....	154
6.1.3	Regulierung der BBC.....	155
6.1.4	Die BBC: Ein starker PSB-Veranstalter .....	157
6.1.5	Die BBC in der Kritik: Debatte um BBC Online .....	158
6.2	Das Bildungssystem Grossbritanniens .....	160
6.3	Rechtsgrundlage PSB und Bildungsauftrag .....	161
6.3.1	Der Charter-Review-Prozess 2003 bis 2006.....	165
6.4	Gesamtstrategie der BBC: Der „öffentliche Mehrwert“ .....	166
6.5	Bildungsstrategie .....	168
6.5.1	„Formal Learning“: Formale Bildungsangebote der BBC.....	169
6.5.2	Informelle Bildungsangebote mit Lernzielen.....	171
6.5.3	Informelle Bildungsangebote ohne Lernziele: das generelle Programm.....	172
6.6	Interpretation des Bildungsauftrags: Bildungsbegriff und Bedarfserfassung .....	172
6.7	Umsetzung der Bildungsstrategie: Struktur, Zielgruppen und Nutzung der Bildungsangebote..	177
6.8	Die Stakeholder der Bildungslandschaft zu den Bildungsangeboten der BBC.....	181
6.9	Fazit.....	184
<b>7</b>	<b>Fazit des Vergleichs SF versus BBC.....</b>	<b>186</b>
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>191</b>
	<b>Lebenslauf .....</b>	<b>210</b>

# Kurzfassung

Diese Arbeit untersucht, wie sich Medien und Bildungssystem durch die Informationsgesellschaft verändern und welche Anforderungen der Stakeholder sich dadurch ergeben. Auf der Basis dieser Erkenntnisse wurde empirisch überprüft, wie SF Schweizer Fernsehen und BBC ihren Bildungsauftrag angesichts dieser Veränderungen definieren und umsetzen.

Dazu wurden Fachgespräche mit allen Stakeholdern geführt – in den Redaktionen und in der Bildungs- und Medienlandschaft. Weiterhin wurden gesetzliche Grundlagen und Kommunikationsdokumente von SRG SSR und BBC ausgewertet. Sekundäranalysen von Programmstatistiken wurden hinzugezogen, um die Nutzung zu analysieren.

Die Untersuchung des Bildungsauftrags soll exemplarisch zeigen, welche Herausforderungen sich für PSB aus dem gesellschaftlichen und technologischen Wandel ergeben und wie die PSB-Veranstalter mit diesen Veränderungen strategisch umgehen. Der Bildungsauftrag kann in diesem Zusammenhang als exemplarisch für weniger massenattraktive Programme gelten, die aber konstitutiv für PSB waren und sind.

Die grösste Herausforderung der Informationsgesellschaft und der Wissensgesellschaft für PSB ist der technische Wandel der Digitalisierung und Konvergenz. Diese beiden Entwicklungen bringen neue Medienangebote und Geschäftsmodelle hervor und verändern die Positionierung von PSB im Mediensystem. Die veränderte Position wird deutlich an neuen, wettbewerblichen Regulierungsformen. Für PSB-Veranstalter bedeuten diese Veränderungen konkret mehr Konkurrenz durch ein erweitertes TV-Programmangebot, veränderte Geschäftsbeziehungen mit den Distributoren und die Etablierung des PSB-Modells auf der Onlineplattform. Gleichzeitig nimmt die Bedeutung von PSB allein aufgrund der Ausweitung des Medienangebots ab. Wie gehen PSB-Veranstalter mit diesen Veränderungen um? Wie positionieren sie sich und ihre weniger massenattraktiven Programme?

Als Bildungsangebote von PSB-Veranstaltern sind diejenigen Sendungen und Onlineangebote definiert, die didaktisch oder beratend aufgebaut sind. Dokumentarsendungen werden als bildende Programme angesehen, wenn sie zumindest einen geringen didaktischen Anspruch haben. Unter den Reality-Formaten werden die Education-Entertainment-Programme als bildend angesehen, Lifestyle-Programme und Programme, die soziales Lernen ermöglichen. Da Lernen einen intentionalen Charakter haben muss, wird angenommen, dass der Lerneffekt umso kleiner ist, je stärker der Unterhaltungsaspekt betont wird.

Der Forschungsstand über Bildungsangebote von PSB-Veranstaltern zeigt, dass Lernen aus audiovisuellen Medien möglich ist, jedoch keine hohen Erwartungen an Lerneffekte gestellt

werden können. Die historische Entwicklung verdeutlicht, dass die europäischen PSB-Veranstalter Bildungsangebote mit dem Aufkommen der privaten Konkurrenz abgebaut haben.

Den Hintergrund für die Positionierung von SRG SSR und BBC mit ihren Bildungsangeboten bilden das Medien- und zu einem geringeren Grad das Bildungssystem der Schweiz und Grossbritanniens. Die Mediensysteme beider Länder verzeichnen ein in den letzten Jahren stark gewachsenes Medienangebot. In Grossbritannien verändern sich die Gewichte durch den Fortschritt der Digitalisierung zugunsten der Satellitenplattform und damit von Pay-TV. In der Schweiz ist bislang kein starker Pay-TV-Anbieter auf den Markt getreten, und deshalb sind die Konkurrenzverhältnisse auch in digitalem Fernsehen unverändert.

In der Bildungspolitik europäischer Länder verdrängt der Kompetenzbegriff zunehmend ältere Konzepte. Bildung wird in dieser Arbeit definiert als Set von Kompetenzen, die ein Mensch haben muss, um ein erfolgreiches Leben in einer gut funktionierenden Gesellschaft zu führen. Der Kompetenzbegriff beruht auf einem OECD-Forschungsprogramm und wird in der internationalen Messung von Mindeststandards in der Bildung operationalisiert. Beide Bildungssysteme, Schweiz und Grossbritannien, schneiden im europäischen Vergleich gut ab und weisen keine grösseren Defizite auf. In der Schweiz ist das Bildungssystem noch mehr öffentlich geprägt und weniger konkurrenzintensiv.

SF Schweizer Fernsehen und BBC erzielen akzeptable Marktanteile und können auf ein gutes Image und die Zustimmung der Politik zählen. Beide Veranstalter hatten ihre gesetzlichen Grundlagen in den letzten Jahren erneuert gesehen und die Gebührenfinanzierung fortgeschrieben. Gleichzeitig fielen die Erhöhungen geringer aus als gewünscht, und die Onlineaktivitäten wurden jeweils begrenzt. Somit stehen SF Schweizer Fernsehen und die BBC vor vergleichbaren Problemen. Sie müssen ihren PSB-Auftrag erfüllen und sich die Akzeptanz des Publikums erhalten angesichts neuer Herausforderungen und Chancen. Aufgrund ihrer Ressourcen und der jeweiligen Situation in Politik und Medienlandschaft wählen sie unterschiedliche Strategien.

Die gesetzlichen Grundlagen für den Bildungsauftrag unterscheiden sich wesentlich. Während die SRG SSR nur einer medienpolitischen, aber keiner wettbewerblichen Regulierung unterstellt ist, wird die BBC seit 2006 auch wettbewerblich reguliert. Das bedeutet, dass der Angebotsausweitung von SF Schweizer Fernsehen vor allem das Budget Grenzen setzt. Die BBC muss dagegen Angebote schaffen, die gleichzeitig einen öffentlichen Mehrwert bieten und komplementär zu Angeboten des kommerziellen Sektors sind.

Der Bildungsauftrag der BBC wird im Unterschied zu dem der SRG SSR weiter gehend spezifiziert. Während die SRG SSR von Verfassung und Bundesgesetz über Radio und Fernsehen (RTVG) nur verpflichtet ist, zur Bildung des Publikums beizutragen, ist die BBC auf formale und informelle Bildungsangebote für Nutzerinnen und Nutzer jeden Alters festgelegt.

Während sich SF Schweizer Fernsehen auf Information und Unterhaltung konzentriert und Bildung vor allem im Schulfernsehen sieht, offeriert die BBC ein formales und informelles Bildungsangebot für alle Zielgruppen. Der BBC stehen dafür ungleich mehr Ressourcen zur Verfügung als SF Schweizer Fernsehen. Da aber die didaktische Vermittlung im Medium Fernsehen obsolet geworden ist, ergeben sich interessante Parallelen zwischen den Veranstaltern und ihrer Umsetzung des Bildungsauftrags.

Im Medium Fernsehen definieren beide Veranstalter Information als Bildung. SF Schweizer Fernsehen setzt in seiner Strategie auf Information und Unterhaltung und weist Informationssendungen als Bildung aus. In ihren Fernsehprogrammen definiert die BBC ebenfalls Information als Bildung und nutzt Fernsehen als Werbemedium. Jede Form der formalen Bildung sowie der didaktischen Vermittlung bei der BBC findet dagegen online statt. Auch SF Schweizer Fernsehen setzt auf die Onlineplattform. Während SF Schweizer Fernsehen eine programmbegleitende Plattform anbietet, die Sendungen in Videodossiers zusammenstellt, schafft die BBC eigenständige Onlinelernwelten.

Aus der Sicht der Anforderungen an die Bildung sind beide Strategien gerechtfertigt. Ein hoch entwickeltes, ausdifferenziertes Bildungssystem in einer Informations- und einer Wissensgesellschaft kann von didaktischen Fernsehprogrammen nicht profitieren, da Fernsehen als Medium an seine Grenzen stösst. Eine Kompetenzvermittlung und Schulunterstützung für breite Zielgruppen über E-Learning hat dagegen seinen Platz in heutigen Bildungssystemen. Onlinelernwelten weisen allerdings wenig Verwandtschaft mit Rundfunk auf.

Insofern ist die Strategie von SF Schweizer Fernsehen als Spezialisierung auf Information und Unterhaltung zu sehen und als Konzentration auf das Kerngeschäft Fernsehen. Die Aufbereitung der Fernsehinhalte auf der Onlineplattform dient auch diesem Ziel und ist gleichzeitig dem Lernen förderlich, ohne explizit darauf ausgelegt zu sein. Die BBC verknüpft ihre Bildungsstrategie mit ihrer Gesamtstrategie, die auf den öffentlichen Mehrwert in einem breiten Leistungsportfolio abzielt und auf Online als eigenständige Plattform setzt. Diese Strategie wird von dem Publikum akzeptiert, aber von dem kommerziellen Sektor heftig kritisiert und im Fall von BBC Jam als wettbewerblich nicht konform erklärt.

Das Beispiel des Bildungsauftrags hat das Dilemma gezeigt, dem sich PSB-Veranstalter im Onlinemedium gegenübersehen. Bildung im Fernsehen ist ineffektiv und wird von den Zuschauerinnen und Zuschauern wenig genutzt. Onlineangebote erzielen gute Lerneffekte, doch es stellt sich die Frage, ob der Auftrag öffentlicher Rundfunkveranstalter eigene Onlinelernangebote einschliesst. Diese Frage wird in der Schweiz 2007 mit einem klaren Nein beantwortet, in Grossbritannien mit einem ebenso eindeutigen Ja. Zu erwarten ist, dass die Regulierung im Medienbereich auf EU-Ebene künftig harmonisiert wird und sich die Auseinandersetzungen um PSB auf die europäische Ebene verlagern. Es wird sich zeigen, ob sich das Modell eines schmalen PSB-Portfolios durchsetzt, vielleicht sogar ohne Bildungsauftrag, oder das breite, umfassende Modell der BBC.



# Der Bildungsauftrag als Forschungsgegenstand

Diese Arbeit handelt von öffentlichem Rundfunk und öffentlichen Rundfunkveranstaltern, die einen gesetzlichen Auftrag haben und deshalb Empfangsgebühren erhalten. Zu diesen gesetzlichen Aufträgen zählt auch der Bildungsauftrag. Er besagt, dass öffentlicher Rundfunk zur Bildung des Publikums beitragen soll. Wie dieser Beitrag zur Bildung genau umgesetzt werden soll, lässt der Gesetzgeber offen.

In den vergangenen 20 Jahren hat sich der öffentliche Rundfunk in Europa und die Ansprüche und Anforderungen an ihn radikal verändert. Ende der 1980er bis Anfang der 1990er Jahre wurde in vielen Ländern Europas privater Rundfunk eingeführt. Öffentliche Rundfunkveranstalter sahen sich mit Konkurrenz um Zuschauerinnen und Zuschauer und um Werbegelder konfrontiert.

Der öffentliche Rundfunk reagierte auf diese Veränderungen, indem er sich verstärkt an den Zuschauerwünschen orientierte. Sein Erfolg wurde intern wie extern zunehmend in Marktanteilen ausgedrückt. Bildungsfernsehen als wenig massenattraktives Genre wurde zügig abgebaut (Hasebrink 1993: 226).

Die geringe Nutzung des Bildungsangebots und das kleinere Angebot stellen Rundfunkveranstalter vor ein Dilemma: Wenn sie ihren Auftrag nicht erfüllen, sind sie überflüssig. Verzichtbar sind sie auch, wenn sie ihren Auftrag erfüllen, ihre Angebote aber kein Publikum finden.

In der Interpretation des Auftrags berücksichtigen öffentliche Rundfunkveranstalter deshalb unterschiedliche Anforderungen und Ansprüche – von Publikum, Politik, Gesellschaft und Werbekundschaft. Diese Anspruchsgruppen stellen oft widersprüchliche Anforderungen im Sinn des bereits erwähnten Dilemmas. Die Anforderungen und Ansprüche verändern sich ausserdem mit der Zeit – politische Ziele, der Geschmack des Publikums, gesellschaftliche Wertvorstellungen und wirtschaftliche Strukturen sind heute andere als vor zwanzig Jahren.

2007 sind die wichtigsten Veränderungen technische Neuerungen: das Onlinemedium und digitales Fernsehen. Durch diese neuen Möglichkeiten ergibt sich auch neue Konkurrenz für öffentlichen Rundfunk.

Diese Arbeit untersucht, wie sich die Medien seit 1990 verändert haben und welchen Wandel das Bildungssystem durchgemacht hat. Mithilfe dieser Erkenntnisse wird analysiert, wie SF Schweizer Fernsehen und BBC ihren Bildungsauftrag interpretieren und umsetzen.

Der Vergleich von SF Schweizer Fernsehen und BBC ist sinnvoll, weil beide den Bildungsauftrag unterschiedlich interpretieren. Das Angebot der BBC ist um ein Vielfaches grösser und teurer als das von SF Schweizer Fernsehen. Die Hypothese ist, dass SF Schweizer Fernsehen und BBC mit ihrem Umfeld (Publikum, Politik, Gesellschaft und Werbekundschaft) den

Ausgleich suchen müssen. Das bedeutet, dass ihr Umfeld zufrieden ist mit der Umsetzung des Bildungsauftrags, und gleichzeitig das Publikum das Programm nutzt. Damit wird die Erfüllung des Bildungsauftrags in dieser Arbeit nicht an absoluten Wertmassstäben gemessen, sondern an der Zufriedenheit des Umfelds und des Publikums.

Das Forschungsprogramm konzentriert sich auf zwei Fragen:

1. Medien und Bildungssystem verändern sich durch den gesellschaftlichen und technischen Wandel (meist bezeichnet als „Informationsgesellschaft“). Welche neuen Anforderungen und Ansprüche der Stakeholder ergeben sich dadurch?
2. Wie interpretieren SF Schweizer Fernsehen und BBC ihren Bildungsauftrag im Rahmen ihrer Strategie? Wie gehen sie mit dem Bildungsauftrag um angesichts neuer Anforderungen?

Kapitel 1 definiert Public Service Broadcasting (PSB) und entwickelt ein Stakeholder-Modell des Public Service Broadcasting. Dieses Modell baut auf dem Beziehungsmodell von PSB von Jarren/Donges (Jarren 2001b: 61–70; Jarren 2003: 240 f.; Jarren/Donges 2005: 182–189) und dem Modell des Social Demand von Raboy (Raboy/Proulx/Dahlgren 2003: 323 ff.; Raboy/Proulx/Welters 2001: 95–96) auf. Dabei wird argumentiert, dass der Bildungsauftrag von PSB nicht im Detail spezifiziert ist, und PSB deshalb Anforderungen an seine Bildungsangebote erheben muss. PSB muss Bildungsangebote bieten, die Zuschauerinteressen und gesellschaftliche Bedarfe berücksichtigen und wettbewerblich konform sind.

Weiterhin diskutiert Kapitel 1 Informations- und Wissensgesellschaft als komplementäre Konzepte. Während die Informationsgesellschaft auf den Wandel fokussiert, der von neuen technischen Möglichkeiten ausgeht, beschreibt die Wissensgesellschaft den qualitativen Aspekt der Information: das Wissen. Beide Konzepte werden verwendet, um die Veränderungen in der Medienlandschaft und dem Bildungssystem und die aus den Veränderungen resultierenden neuen Anforderungen an Medien und Bildung zu beschreiben.

Kapitel 1 untersucht schliesslich die Herausforderungen an PSB seit Beginn der 1990er Jahre – Fall des Monopolstatus, Konvergenz, verstärkte EU-Regulierung – und die Strategien der PSB-Veranstalter, mit denen sie diesen Herausforderungen begegnen. Im Hinblick auf die Dualisierung wird argumentiert, dass das Aufkommen der privaten Konkurrenz nicht weniger, sondern mehr gesellschaftliche Verpflichtung bedeutet. Die Digitalisierung bringt neue Möglichkeiten und neue Konkurrenzverhältnisse.

Kapitel 2 untersucht Bildungsziele und Bildungslandschaft. Dazu wird der Begriff „Bildung“ definiert und gezeigt, dass die Informations- und die Wissensgesellschaft neue Anforderungen an Bildung stellen. Diese erfordern die Anpassung der Bildungsziele vom bisherigen „Humboldt’schen“ Bildungsbegriff an einen Kompetenzbegriff, der Anforderungen beschreibt und Kompetenzen zweck- und zielorientiert definiert. In Kapitel 2 werden unter-

schiedliche Lernbegriffe diskutiert, um ein Instrumentarium zur Analyse der PSB-Bildungsangebote zu schaffen. Weiterhin wird Lernen aus audiovisuellen Medien untersucht, um Möglichkeiten und Grenzen dieser Lernformen aufzuzeigen. Zuletzt wird gezeigt, welche Chancen sich für PSB-Bildungsangebote aus neuen Lehr- und Lernformen wie E-Learning ergeben.

Kapitel 3 untersucht die Grundfunktionen des PSB – Information, Unterhaltung und Bildung – und grenzt sie aus einer Lernperspektive gegeneinander ab. Weiterhin werden PSB-Bildungsangebote nach Lernformen klassifiziert. Dabei werden Programmgenres insbesondere aus dem Documentary- und Reality-Bereich auf ihren didaktischen Wert untersucht. Weiterhin wird der Forschungsstand zu dem Bildungsauftrag von PSB dargestellt.

In Kapitel 4 werden das methodische Design und die Datengrundlage erläutert. Dabei wird die Arbeit in die Tradition vergleichender PSB-Forschung eingeordnet und die Länderauswahl begründet. Mithilfe von Fachgesprächen in den Redaktionen und einer Analyse der Kommunikationsdokumente von SF Schweizer Fernsehen und BBC soll die Gesamtstrategie, die Bildungsstrategie, die Bildungsangebote und die Akzeptanz der Bildungsangebote beschrieben und eingeordnet werden. Weiterhin werden Fachgespräche mit Stakeholdern aus dem Bildungsbereich und Dokumente dieser Stakeholder ausgewertet. Für die quantitative Darstellung des Bildungsangebotes und seiner Nutzung wird auf Programmstatistiken von SF Schweizer Fernsehen und BBC zurückgegriffen.

Bei der SRG SSR wird eine Programmanalyse auf Ebene Sendungsbeschreibungen durchgeführt, da die SRG-SSR-Definition von „Bildung“ als Programmkategorie nicht mit der in dieser Arbeit gewählten übereinstimmt. Auf diese Art sollen Bildungsverständnis und Bildungsinterpretation der SRG SSR weiter detailliert werden. Bei der BBC ist die Programmanalyse nicht notwendig, da sie ihre Bildungsangebote ausführlich beschreibt. „„

Der empirische Teil ist als Vergleich zwischen SRG SSR und BBC ausgelegt. Dazu werden zunächst die Besonderheiten des Medien- und Bildungssystems der beiden Länder beleuchtet. Die Rechtsgrundlage der SRG SSR und der BBC und ihrer Bildungsaufträge wird auf der Basis einer Dokumentenanalyse diskutiert, ebenso ihre Kommunikation über ihren Bildungsauftrag und ihre Bildungsangebote. Weiterhin wird untersucht, welche Diskussionen in der Öffentlichkeit zu diesem Thema stattgefunden haben und wie SRG SSR und BBC ihre Bildungsangebote kommunizieren. Die Erkenntnisse des Kapitels werden als Bildungsstrategie der SRG SSR und der BBC zusammengefasst.

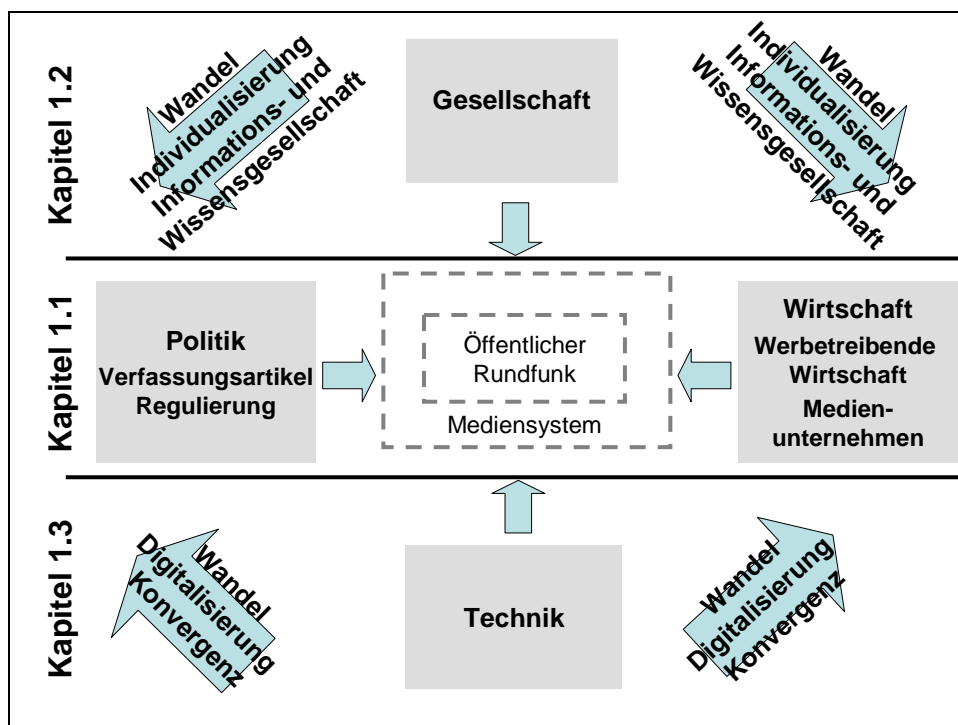
Kapitel 7 zieht das Fazit aus dem Vergleich des Bildungsauftrags, des Bildungsangebots und der Bildungsstrategie von SRG SSR und BBC.

# 1 Public Service Broadcasting

Kapitel 1 hat den öffentlichen Rundfunk oder Public Service Broadcasting (PSB) zum Gegenstand. In dieser Arbeit wird das Konzept des Public Service Broadcasting als „PSB“ bezeichnet, die Veranstalter von Public Service Broadcasting als „PSB-Veranstalter“.

Mithilfe der publizistikwissenschaftlichen Literatur wird das Konzept „Public Service Broadcasting“ definiert und ein Stakeholder-Modell entwickelt (Kapitel 1.1). Es wird argumentiert, dass der Bildungsauftrag von PSB nicht im Detail spezifiziert ist und PSB-Veranstalter deshalb Anforderungen an ihre Bildungsangebote erheben und die Ansprüche der Stakeholder berücksichtigen müssen. Diese Anforderungen und Ansprüche ändern sich im Lauf der Zeit mit dem gesellschaftlichen und technischen Wandel. Abbildung 1 zeigt den Bezugsrahmen des öffentlichen Rundfunks und den gesellschaftlichen und technischen Wandel, der den Bezugsrahmen verändert. Abbildung 1 zeigt auch, welche Unterkapitel die Aspekte des Bezugsrahmens diskutieren.

Abbildung 1: Bezugsrahmen des öffentlichen Rundfunks



Quelle: Eigene Darstellung

Kapitel 1.2 diskutiert Informations- und Wissensgesellschaft als komplementäre Konzepte. Beide Konzepte werden verwendet, um die Veränderungen in der Medienlandschaft und dem Bildungssystem und die aus den Veränderungen resultierenden neuen Anforderungen an Medien und Bildung zu beschreiben.

Kapitel 1.3 untersucht die Herausforderungen an PSB seit Beginn der 1990er Jahre – Fall des Monopolstatus, Konvergenz, verstärkte EU-Regulierung – und die Strategien der PSB-Veranstalter, mit denen sie diesen Herausforderungen begegnen. Im Hinblick auf die Dualisierung wird argumentiert, dass das Aufkommen der privaten Konkurrenz nicht weniger, sondern mehr gesellschaftliche Verpflichtung bedeutet. Die Digitalisierung bringt neue Möglichkeiten und neue Konkurrenzverhältnisse.

## **1.1 Definition von Public Service Broadcasting**

Dieses Kapitel soll „Public Service Broadcasting“ (PSB) definieren, die Situation des öffentlichen Rundfunks im Jahr 2006 aus wissenschaftlicher Perspektive darstellen und die Strategien diskutieren, mit denen die PSB-Veranstalter den aktuellen Herausforderungen begegnen. Das Kapitel schliesst mit einer Betrachtung der Herausforderungen durch die Digitalisierung.

In der Literatur hat es viele Versuche gegeben, Public Service Broadcasting (PSB) zu definieren. Sie lassen sich grob in die Definitionen einteilen, die strukturelle Elemente betonen (Kiefer 1996: 8–10; 2001: 367) und diejenigen, die eher auf inhaltliche Elemente abheben (Jarren 2001: 48) und die Konzepte, die Public Service Broadcasting als Beziehung definieren (Jarren 2001a: 50; Jarren 2001b: 61–70). Für die vorliegende Arbeit ist der Ansatz „PSB als Beziehung zur Gesellschaft“ interessant. Diese Perspektive definiert PSB als Organisation und den Platz dieser Organisation in der Gesellschaft: Welche Unterschiede zwischen PSB und privatem Rundfunk gibt es, welche Gemeinsamkeiten? In welcher Beziehung steht PSB zu Öffentlichkeit, Politik und Wirtschaft?

### **1.1.1 Die Definition über Geschäftsmodelle und normative Begründungen**

McQuails Lehrbuchdefinition betont ebenfalls strukturelle Elemente, benutzt jedoch einen Fachbegriff der Organisationslehre: „Public Service Broadcasting (PSB). The (mainly European) system of broadcasting that is publicly funded and *operated in a non-profit way* in order to meet the various public communication needs of all citizens.“ (McQuail 2005: 566, Kursivierung durch die Autorin). Non-Profit-Organisationen sind „jene produktiven sozialen Systeme mit privater Trägerschaft, welche ergänzend zu Staat und marktgesteuerten erwerbswirtschaftlichen Unternehmungen spezifische Zwecke der Bedarfsdeckung, Förderung und/oder Interessensvertretung/Beeinflussung (Sachzieldominanz) für ihre Mitglieder (Selbsthilfe) oder Dritte erfüllen. Sie finanzieren ihre Leistungen (Individualgüter, meritorsche Güter oder Kollektivgüter) über Mitgliederbeiträge, Spenden, Zuschüsse und/oder Preise/Gebühren“ (Purtschert 2005: 5). Auch Seufert (2005: 368) betrachtet öffentlichen Rundfunk als Non-Profit-Unternehmen und betont aus dieser Perspektive:

Ein unterschiedliches Verhalten von gewinnorientierten Rundfunkunternehmen und Non-Profit-Unternehmen ist nicht allein auf die jeweiligen Anreizstrukturen zurückzuführen, sondern auch auf unterschiedliche Zielsysteme. Eine Abweichung des Verhaltens öffentlich-

rechtlicher Rundfunkanstalten von dem privaten Anbieter ist deshalb nicht zwangsläufig ineffizient.

Als Unternehmen ohne Gewinnerzielungsabsicht konkurrieren Public Service Broadcaster mit privaten Programmveranstaltern nicht auf der gleichen Ebene, da sie Sachziele statt Gewinnzielen verfolgen. Damit ist das Fehlen einer Gewinnerzielungsabsicht ein konstitutives Merkmal des PSB.

Die normativen Begründungen für PSB sind in der Literatur an vielen Stellen diskutiert worden. Die ursprüngliche Begründung basierte auf der Notwendigkeit, ein „natürliches Monopol“ aufgrund der Frequenzknappheit zu regulieren (McQuail 2005: 566). Seit Kabel- und Satellitenübertragung eine grössere Zahl an Fernsehkanälen bietet, wird meist mit Marktversagen argumentiert: „The case for intervention in any market turns primarily on the existence of market failure, and the broadcasting industry is no exception“ (Hargreaves Heap 2005: 21). Marktversagen in den audiovisuellen Märkten ist das Versagen eines nur unter Wettbewerbsgesichtspunkten regulierten Marktes, bestimmte kommunikative Bedürfnisse der Gesellschaft zu befriedigen, da die kleine Zielgruppe unprofitabel ist. Diese Aufträge sind allen Ländern, in denen es PSB-Veranstalter gibt, vergleichbar (Hargreaves Heap 2005; McQuail 2005: 179):

- Unterstützung der politischen Meinungsbildung durch objektive und unabhängige Berichterstattung und objektiven und unabhängigen Kommentar
- Unterstützung der demokratischen Werte durch die Förderung öffentlicher Debatte, die die Menschenrechte aller sozialen Gruppen aufnimmt und berücksichtigt
- Angebot einer thematisch breiten Auswahl an hochwertigen Programmen aller Genres
- Stärkung des sozialen Zusammenhalts, der Kultur und der Bildung

Diese Aufträge werden als konstitutiv für PSB angenommen, da sich PSB ohne diese Aufträge nicht von privatem Rundfunk unterscheiden würde. Diese Aufträge werden jedoch kaum konkretisiert, da eine Leistungsvorgabe beispielsweise in Programmstunden oder institutionalisierten Strukturen der Rundfunkfreiheit widersprechen würde. In der „Declaration, Action Plan and Resolutions of the 4th European Ministerial Conference on Media Policy“ wird es so formuliert:

Participating states undertake to guarantee the independence of public service broadcasters against political and economical interference. In particular, day to day management and editorial responsibility for programme schedules and the content of programmes must be a matter entirely for the broadcasters themselves. (Arnaldo/Madeira 1998: 175)

Bullinger argumentiert, dass eine regulatorische Konkretisierung des PSB-Auftrags durchaus im Sinne des Public Service Broadcasting wäre, solange die Rundfunkfreiheit nicht beein-

trächtigt wird: „Denn die Rundfunkgebühr, die ... ihre Finanzierung entscheidend trägt, lässt sich nur damit rechtfertigen, der öffentlich-rechtliche Auftrag erfülle eine besondere öffentliche Aufgabe“ (Bullinger/Bertelsmann Stiftung Gütersloh 1999: 14). Betrachtet man PSB-Veranstalter jedoch als „mündige“ Organisation, erscheint eine Konkretisierung des Auftrags als Überregulierung. Das Geschäftsmodell des PSB, das darin besteht, dass ein PSB-Veranstalter Gebühren erhält und dafür einen Auftrag erfüllt (siehe Kapitel 1.1.2), schafft ausreichend Anreize, den Auftrag zu erfüllen und gleichzeitig attraktives Programm zu bieten.

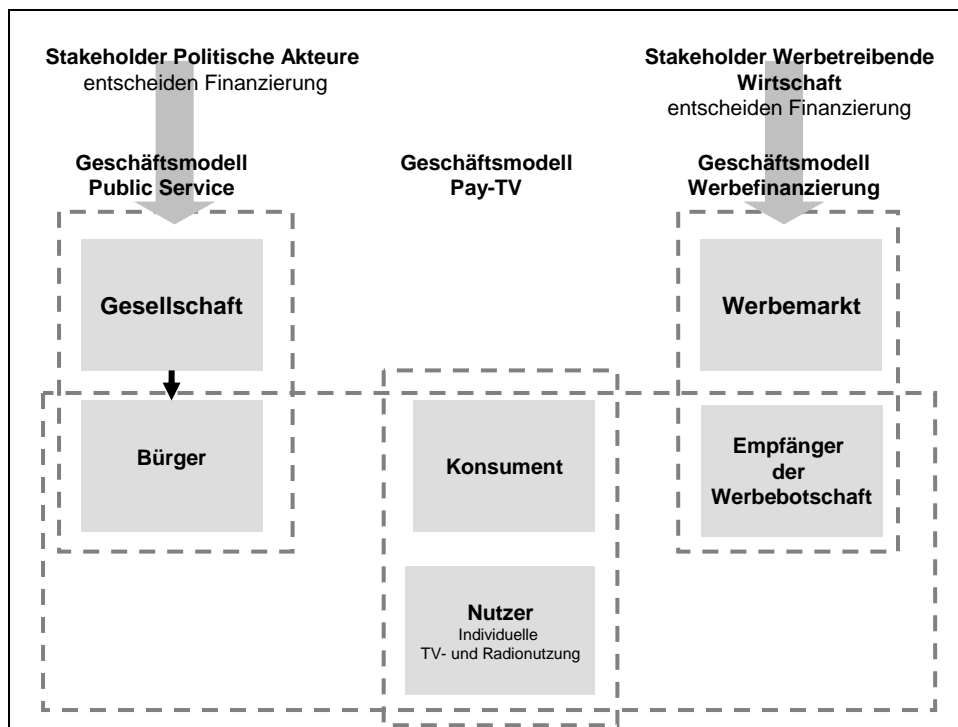
Die normative Begründung liefert das Geschäftsmodell für PSB, sagt aber noch nichts über die Gestaltung der Beziehungen zwischen öffentlichem Programmveranstalter, Öffentlichkeit, Politik und Wirtschaft.

### **1.1.2 Geschäftsmodelle von Fernsehveranstaltern und die Implikationen für die Nutzer**

In demokratischen Staaten finanzieren sich Fernsehveranstalter entweder mit Werbung (Privatfernsehen), Gebühren oder Gebühren und Werbung (PSB) und aus Abonnementgebühren (Pay-TV). Während in der Schweiz und Deutschland Pay-TV eine geringe Rolle spielt, erreicht der grösste Pay-TV-Anbieter Grossbritanniens, BSkyB, 2006 7,7 Millionen Abonnenten (Office of Communications 2006a: 3).

PSB-Veranstalter bekommen als öffentliche Programmveranstalter für die Erfüllung der von der Politik spezifizierten Aufträge Gebührengelder und/oder Steuermittel. In dem PSB-Geschäftsmodell sind die Nutzer nicht identisch mit den Entscheidern, die Anforderungen an das Angebot bestimmen. Diese Art der indirekten Finanzierung ist in der Medienbranche häufig, zumeist ist der Finanzier jedoch die Werbung. Die indirekte Finanzierung lässt sich als Dreiecksbeziehung darstellen. Nutzerinnen und Nutzer können entscheiden, ob sie ein Programm ansehen oder nicht. Politik und werbetreibende Wirtschaft fordern bestimmte Programme und beeinflussen den Programmauftrag, und im Fall der Werbung auch die Programmgestaltung. Beide müssen die Bedürfnisse der Nutzerinnen und Nutzer berücksichtigen, da sie sonst ihre Ziele verfehlen. Abbildung. 2 zeigt die drei Geschäftsmodelle Public Service, Pay-TV und Werbefinanzierung.

Abbildung 2: Geschäftsmodelle Public Service, Pay-TV und Werbefinanzierung



Quelle: Eigene Darstellung

Nur in dem Geschäftsmodell des Pay-TV sind Nutzer und Konsumenten identisch. Pay-TV-Anbieter können sich deshalb ausschliesslich an den Wünschen der Nutzer orientieren, solange die Zielgruppen ausreichend gross und profitabel sind. Sowohl im Finanzierungsmodell Public Service als auch in der Werbefinanzierung müssen die Programmanbieter zwei Herren dienen: Sie müssen die Nutzer zum Ansehen ihrer Programme motivieren und sie gleichzeitig als Bürger und/oder als Empfänger der Werbebotschaft ansprechen. Damit ist für öffentlichen und privaten Rundfunk die Motivation des Zuschauers notwendig, aber nicht hinreichend. Eine reine Orientierung an den von den Stakeholdern vorgegebenen Zielen ist ebenso wenig hinreichend, aber notwendig: Angebotsorientiertes öffentliches Fernsehen findet so wenig Zuschauerinteresse wie rein an der werbetreibenden Industrie orientiertes Programm. Eine öffentliche Finanzierung ist somit notwendig, aber nicht hinreichend: „Das zentrale Problem ist aber, dass im Falle der öffentlichen/meritorischen Mediengüter wie Meinungsvielfalt, Kontrolle der Politik oder Erhalt der kulturellen Identität die Produktion dieser Güter nicht hinreichend ist, entscheidend wäre die Sicherstellung einer entsprechenden Nachfrage seitens der Rezipienten“ (Heinrich 2005: 328). Damit wäre etabliert, dass die Existenz von PSB zur Sicherstellung publizistischer Ziele notwendig, wenn auch nicht hinreichend ist. Um für die Gesellschaft von Nutzen zu sein, muss PSB attraktiv für die Zuschauer sein und gleichzeitig gesellschaftliche Ziele anstreben.

Im Folgenden werden Modelle des PSB diskutiert, die eine Anforderungsdefinition ermöglichen, dass sie PSB als Beziehung zu seiner Umwelt auffassen. Aufbauend auf dem Bezie-

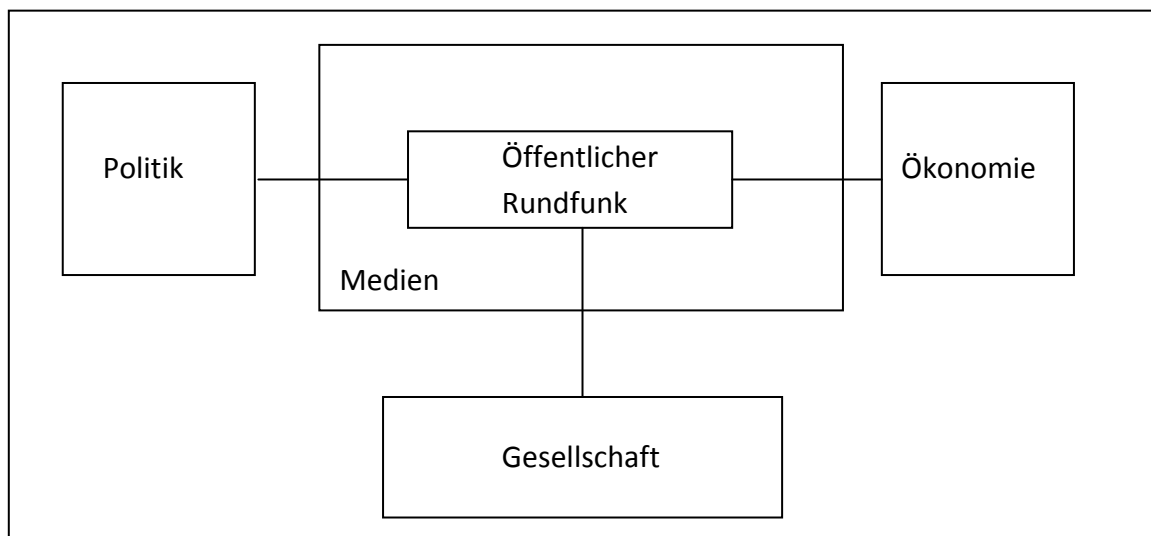


hungsmodell wird ein Stakeholder- und Einflussmodell dargestellt, aus dem heraus ein Anforderungskatalog für die PSB-Bildungsangebote abgeleitet werden kann.

### 1.1.3 Die Definition „Public Service Broadcasting als Beziehung zur Gesellschaft“

Öffentlicher wie privater Rundfunk steht in vielfältiger Beziehung zu Öffentlichkeit, Politik und Wirtschaft. Einen neuartigen Vorschlag, das Modell „PSB als Beziehung zur Gesellschaft“, brachte zuerst Sondergaard ein. Er definiert PSB wie folgt: „The concept of ‘Public Service’ primarily refers to a set of relationships between electronic media and the society they operate in and are mandated to serve“ (Sondergaard 1999: 22). Damit wird aus dem statischen PSB-Konzept ein dynamisches: PSB muss in Relation zu der Gesellschaft definiert werden, in der er sich befindet. Jarren et al. (Donges 2003: 52–65) haben dieses dynamische Konzept weiterentwickelt. Die Anerkennung von PSB als Beziehungsnetzwerk erlaubt es, öffentlichen und privaten Rundfunk nicht als Gegenspieler, sondern als unterschiedliche Unternehmensformen aufzufassen, wie Syvertsen (2003: 156) zeigt: „Seeing public broadcasting as a form of governance – rather than a specific form of media institution – avoids the commonly used opposition between ‚public‘ and ‚commercial‘ television, an opposition that misrepresents the fact that various forms of television often display more similarities than differences.“

Abbildung 3: Der öffentliche Rundfunk als Beziehungsmodell nach Jarren/Donges



Quelle: Jarren/Donges (2005: 183)

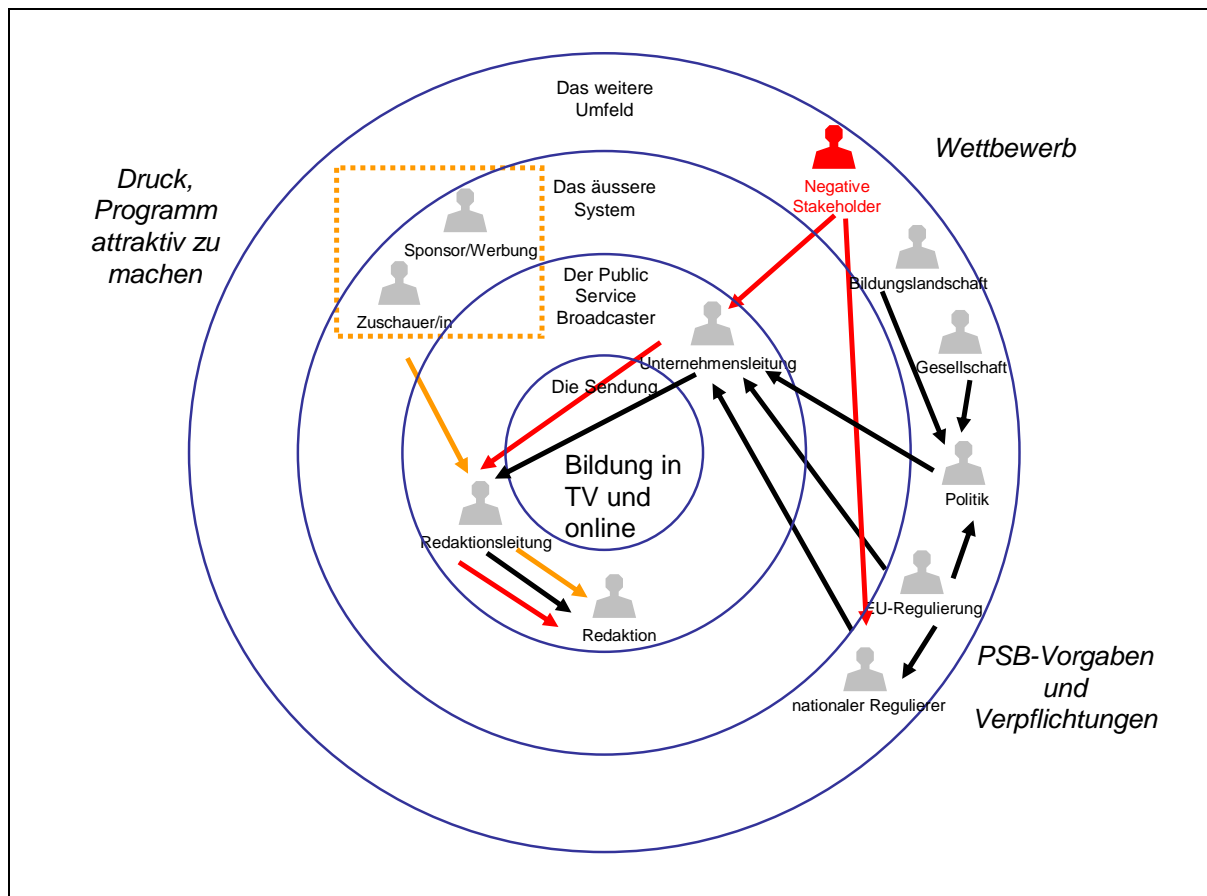
Die Beziehungsnetzwerke sind dann im Gleichgewicht, wenn der öffentliche Rundfunk zu Politik, Ökonomie und Gesellschaft äquidistant ist. Ist er zu stark an die Politik angebunden, droht Staatsfernsehen, ist er zu nah an der Wirtschaft, unterscheidet er sich nicht mehr von privatem Rundfunk. Eine starke Anbindung an die Gesellschaft ist nach diesem Konzept unmöglich, da das Publikum keinen Akteursstatus hat; zwar verkörpert es ein Kollektiv, ist aber weder strategie- noch handlungsfähig.

Jarren et al. konzentrieren sich in ihrer Konzeption auf die Ziele der Regulierung. Ihre Anforderungen an die Regulierung können auch als Anforderungen an PSB ausgedrückt werden: dass PSB „gleichwertige Beziehungen zu den ... Teilbereichen seiner Umwelt – Politik, Ökonomie und Gesellschaft – unterhält (Jarren 2001b: 69). Die Forderung „gleichwertiger Beziehungen“ ist zuwenig konkret, um die Anforderungen an PSB definieren zu können.

#### 1.1.4 Das Einfluss- und Stakeholder-Modell von PSB

Eine mögliche Präzisierung des PSB-Beziehungsmodells von Jarren et al., das von dem Social Demand ausgeht, ist das Einfluss- und Stakeholder-Modell (vgl. Alexander/Maiden 2004). Stakeholder sind Individuen, Gruppen oder Organisationen, die eine Schlüsselrolle im System spielen und unterschiedliche Erwartungen haben: “Stakeholders are all those claimants inside and outside the firm who have a vested interest in the problem and its solution” and „[they] are the concrete entities that affect and in turn are affected by a policy“ (Mason/Mitroff 1981: 43; 95). Abbildung 4 zeigt Alexanders Modell, angepasst für einen PSB-Veranstalter.

Abbildung 4: Stakeholder-Modell eines PSB-Veranstalters



Quelle: Nach Alexander/Maiden (2004)

Die vier Kreise im Stakeholder-Modell sind:

1. Das „Produkt“: die Einheit, die entwickelt werden soll, im konkreten Beispiel die Bildungssendung. In anderen Zusammenhängen könnte das Produkt beispielsweise ein Software-Programm sein, eine Spielekonsole oder ein Infrastruktur-Netzwerk.
2. Der PSB-Veranstalter: In Alexander/Maidens Original-Modell „Our System“ genannt, bezeichnet dieser Kreis das Produkt und die Menschen und Prozesse, die mit dem Produkt in Verbindung stehen.
3. Das „äussere System“ enthält den PSB-Veranstalter und die Stakeholder, die PSB nutzen: das Publikum und die werbetreibende Wirtschaft.
4. Das „weitere Umfeld“ enthält das äussere System sowie alle weiteren Stakeholder, im konkreten Fall Regulierung auf nationaler und EU-Ebene, Gesellschaft, Politik und die negativen Stakeholder, die als Medienkonkurrenten Interesse an der Schwächung des PSB-Veranstalters haben.

Die Entfernung der Kreise sagt dabei nichts über deren relative Wichtigkeit. Das bedeutet, dass ein weiter entfernter Stakeholder wie beispielsweise die Politik keine geringere Rolle spielt als das Publikum:

The ... diagram is not intended to depict stakeholders from some judgmental position such as degrees of power, influence, or interest. In particular, care must be taken not to interpret distance from the central [product] as an indication of importance. Some of the most influential stakeholders may be remote from the organisation. (Coakes/Elliman 1999: 11)

Diese Abbildung fasst die Einflüsse zusammen, die auf die Redaktion eines PSB-Veranstalters wirken. Schwarz markiert sind die Einflüsse aus Politik und Gesellschaft. Diese Anforderungen werden teils in Gesetzesvorgaben gegossen, teils formuliert sie der zuständige Regulierer aus. Die EU-Regulierung wird weniger auf Initiative der gesellschaftlichen Akteure als auf eigene Initiative und Beschwerden hin tätig. Diese Beschwerden kommen zumeist von privater Konkurrenz der PSB-Veranstalter, die Wettbewerbsverzerrungen sieht. Die negativen Stakeholder wirken auch direkt auf die Unternehmensleistung der PSB-Veranstalter ein, indem sie wettbewerbskonformes Verhalten fordern. Die Vorgaben und Verpflichtungen von Politik und Regulierung sowie die Anforderung, wettbewerbskonform zu agieren, werden von der Unternehmensleitung an die Redaktionsleitung und von dort an die Redaktion weitergegeben. Gleichzeitig müssen Redaktionsleitung und Redaktion das Programm für Zuschauerinnen und Zuschauer sowie die werbetreibende Industrie attraktiv machen.

Das Stakeholder-Modell verdeutlicht, dass PSB-Veranstalter in vielfältiger Beziehung zu inneren und äusseren Stakeholdern stehen, die sich auch untereinander beeinflussen. Dabei laufen die Trennlinien nicht entlang der Dreiteilung „Gesellschaft, Wirtschaft und Politik“, sondern in dem Dreieck „gesetzliche Vorgaben und gesellschaftliche Verpflichtungen“, „Attrak-

tivität für die Zuschauer“ und „Wettbewerbskonformität“. Im Dreieck dieser Anforderungen muss der Bildungsauftrag erfüllt werden, wenn PSB langfristig erfolgreich sein will.

Dieses Dreieck der Anforderungen ist jedoch metaphorisch gesprochen nicht gleichseitig. Die Anforderungen an den Bildungsauftrag sind vielmehr hierarchisch gegliedert in funktionale und nicht-funktionale Anforderungen, in Anlehnung an das Anforderungsmanagement, wie es in der Entwicklung von Software üblich ist (vgl. Robertson/Robertson 2000: 5).

Funktionale Anforderungen definieren den eigentlichen Zweck. Sie sind identisch mit den Anforderungen, die die Stakeholder an jedwedes PSB-Angebot stellen. Weiterhin müssen die Angebote eines PSB-Veranstalters für die Gesellschaft und für die Zuschauer und Nutzer einen Mehrwert schaffen. Nur wo Bedarf besteht, können PSB-Angebote erfolgreich sein – gibt es ein vergleichbares Angebot bei einem anderen Anbieter in besserer Qualität oder billiger, kann PSB keinen Mehrwert schaffen. Bieten PSB-Angebote jedoch keinen Mehrwert, ist der gesellschaftliche Nutzen ebenfalls fraglich.

Nicht-funktionale Anforderungen sind wichtige zu erfüllende Nebenbedingungen, die ein Versagen oder Unvollkommenheit verhindern sollen. Sie beschreiben die Qualität, in der die funktionalen Leistungen erbracht werden müssen. Für Bildungsangebote von PSB-Veranstaltern heisst das, dass sie mediengerecht aufbereitet sein müssen.

Obligatorische Regeln (Anforderungen): medienpolitischer und ordnungsrechtlicher Rahmen. Angebote von PSB-Veranstaltern müssen mit inhaltlichen und wettbewerbstechnischen Regeln konform sein, wie sich in der Diskussion um PSB-Onlineangebote auf europäischer Ebene gezeigt hat.

Die formalen Anforderungsformen (funktional, nicht-funktional und obligatorisch) sind konstant, die Anforderungen selbst verändern sich jedoch mit der Zeit. Wie Kapitel 1 zeigt, verändern sich Medien und medienpolitischer Rahmen. In Kapitel 2 wird dargestellt, wie sich die Bildung in den letzten 15 Jahren verändert hat.

#### **1.1.5 Ermittlung des Bedarfs an publizistischen Leistungen durch Public Service Broadcasting**

PSB-Programme müssen, wie gezeigt, für die Zuschauer und Zuschauerinnen attraktiv sein, um eine gesellschaftliche Wirkung zu haben. Die Diskussion konzentriert sich auf die Frage, inwiefern eine Messung der Nachfrage in Reichweiten und Marktanteilen sinnvoll ist und welche Alternativen es gibt. Im Folgenden soll diese Diskussion skizziert werden, um das Konzept des Social Demand als „dritten Weg“ zwischen Angebots- und Nachfrageorientierung zu platzieren. Grundsätzlich wird die Nachfragemessung in Marktanteilen damit begründet, dass PSB ein Dienst „in the service of the audience“ (Syvertsen 1999: 9) ist. Mit anderen Worten heisst diese Argumentation: Ein PSB-Veranstalter mit zu geringer Reichweite wird seine gesellschaftlichen Ziele nicht erreichen. Orientieren sich öffentliche Pro-

grammveranstalter in ihrer eigenen Strategie zu sehr an marktwirtschaftlich definierter Nachfrage, verlieren sie ihr Profil (Picard 2002: 228).

Die Leistungsmessung in Marktanteilen und Reichweite ist vor allem deshalb so verbreitet, da sie standardisiert ist, leicht vergleichbar und bei den PSB-Veranstaltern mit Werbefinanzierungsanteil ohnehin durchgeführt wird. In diesem Sinn Picard (2002: 228):

Setting aside arguments of whether audience share is appropriately applied to PSBs, it is clearly being used as evidence by policy-makers, PSBs themselves and social observers to promote a variety of policy and strategic policies and models.

Gleichzeitig würde es einem öffentlichen Programmveranstalter, der sich aus dem System der Marktanteilmessung zurückziehen wollte, als mangelnde Publikumsorientierung ausgelegt werden. Diese Vermutung schwingt in dem Schlagwort der „Kommerzialisierung / Ökonomisierung der Medienmärkte“ mit: dass nämlich, sobald kommerzielle Massstäbe der Leistung gesetzt sind, sich auch PSB daran messen (lassen) muss.

Eine Möglichkeit, den Erfolg von PSB-Angeboten jenseits von Einschaltquoten zu messen, ist die Evaluation der Angebote im Licht des gesellschaftlichen Bedarfs. Jarren et al. fassen die methodischen Schwierigkeiten zusammen, die auftreten, wenn ein gesellschaftlicher Bedarf ermittelt werden soll:

Es stellt sich jedoch das Problem, wie ein Service public die verschiedensten Interessen und Ansprüche der Bürgerinnen und Bürger aufnehmen kann. Die verschiedenen Bevölkerungsgruppen stellen zahlenmässig zwar ein soziales Kollektiv dar, haben aber keine Akteure herausgebildet. (...) Ohne die Bildung von Akteuren gibt es lediglich zwei Möglichkeiten, wie die Interessen des Publikums ins Rundfunksystem einfließen können und dies auch nur indirekt. Erstens kann das Zuschauerinteresse über Einschaltquoten ermittelt werden. Einschaltquoten können etwas über die Marktakzeptanz, aber wenig über die gesellschaftliche Relevanz oder gar über die Gesellschaftsverträglichkeit aussagen. (...) Zweitens können Akteure wie Verbände oder Parteien die Interessen des Publikums interpretieren und advokatorisch vertreten. Bei dieser Interpretation der Publikumsinteressen kommt es allerdings durch eine mehrstufige Selektion notwendigerweise zu Verzerrungen. (Jarren 2001b: 67)

Jarren et al. sehen somit nur die Möglichkeit einer Identifizierung eines gesellschaftlichen Bedarfs über politische Akteure. Diese jedoch, betonen die Autoren, verfolgten neben den vertretenen Interessen auch eigene, zumal die Repräsentationsprozesse notwendigerweise zu Verzerrungen führen.

In der publizistikwissenschaftlichen Literatur hat es einige Versuche gegeben, die Beziehung von Medien zur Gesellschaft zu beschreiben. Ein wichtiges Konzept ist die „Social responsibility, [which] is interpreted in terms of both ‘responsibility’, indicating the media’s responsibility with regard to society, and ‘responsiveness’, indicating the manner in which media listen to and consider the public“ (Bardoel/d’Haenens 2004: 170). McQuail unterscheidet zwischen vier Arten von *media responsibility*: *assigned* (zugewiesen), *contracted* (vertraglich vereinbart), *self-assigned* (selbst gewählt) und *denied* (abgelehnt). Damit postuliert das Kon-

zept, dass auch Medien, die keine vertragliche Verpflichtung gegenüber bestimmten Aufträgen haben, wie beispielsweise die Presse, Verpflichtungen gegenüber der Gesellschaft haben (McQuail 2005: 172). Social Responsibility ist als Konzept angebotsorientiert und wird eher im Zusammenhang mit Regulierungsfragen verwendet (vgl. Bardoel/d'Haenens 2004: 175).

Eine weitere, angebotsorientierte Form des Leistungsnachweises stellen Geschäftsberichte, Nutzenbilanzen und vergleichbare Dokumente der Unternehmenskommunikation dar. Diese Form der Selbstüberprüfung ist bei allen PSB-Veranstaltern üblich: „All public broadcasters make an annual statement of their activities and deal in particular with the degree to which they have met their performance criteria, if any“ (Coppens/Saeys 2006: 277).

Costera Meijer schlägt neben ‚Bürger‘ und ‚Konsument‘ eine dritte Kategorie Zuschauer vor: die des ‚*enjoyer*‘ (zu Deutsch etwa: ‚Geniesser‘) (Costera Meijer 2005: 1). Sie versucht damit, die traditionell angenommenen Gegensätze zwischen Hochkultur und Unterhaltung, aber auch die klassischen Zielgruppen aufzulösen:

This awareness enables professionals to conceive members of the audience ... as ... performative identities (Butler, 1993), rather than as members of pre-given audience groups. Moreover the ‚*enjoyer*‘ may contribute to denaturalizing the distinction between high and low culture ... (Costera Meijer 2005: 47)

Qualität zu definieren als Programm, das das Publikum wirklich genießt, erscheint weder neu noch geeignet. Wenn man davon ausgeht, dass Zuschauerinnen und Zuschauer die Sendungen anschauen, die ihnen gefallen, sind Einschaltquoten als Indikatoren für „Gefallen“ eines Programms ausreichend.

Einen neuen Weg der Definition des gesellschaftlichen Bedarfs haben Raboy/Proulx entwickelt. In insgesamt drei Artikeln haben Raboy/Proulx (Proulx/Raboy 2003: 331 ff.; Raboy/Proulx/Dahlgren 2003: 323 ff.; Raboy/Proulx/Welters 2001: 95–96) das Konzept des Social Demand definiert, das Nutzungsstudien und Policy Research zusammenbringen soll. Social Demand wird definiert als „a demand defined first of all by criteria linked to social and community life, not simply indices of industrial and commercial success“ (Proulx/Raboy 2003: 334). Die Autoren arbeiten mit der Hypothese, dass „users are in a position to evaluate their own media consumption viewed against a conception of public space as anchored in citizenship“ (Proulx/Raboy 2003: 334). Die empirische Umsetzung dieser Hypothese erfolgte mit qualitativen Interviews von Personen, die an einem Punkt ihres Lebens politisch oder gesellschaftlich engagiert waren, da, so die Hypothese, von diesen angenommen werden konnte, dass sie über ein gesellschaftliches und soziales Bewusstsein verfügen (Civic Consciousness). Die Ergebnisse der Studie zeigten jedoch, dass selbst diese politisch engagierten Zuschauer zwar die Existenz eines öffentlichen Fernsehens mit gesellschaftlichen Aufträgen wertschätzen, es aber selbst nicht mögen (Proulx/Raboy 2003: 343).

In der vorliegenden Arbeit wird der gesellschaftliche Bedarf an Bildung im öffentlichen Rundfunk mit einer Analyse der Trends der Bildung in der Informationsgesellschaft definiert. Da Bildung als wichtiges politisches, gesellschaftliches und makroökonomisches Thema in Politik und Gesellschaft institutionalisiert ist, können politische und gesellschaftliche Anforderungen an Bildung definiert werden.

Die Anforderungen *können* entsprechend definiert werden - aber *müssen* sie es auch? Führt ein PSB-Veranstalter unter Umständen besser, wenn er sich nicht um die Anforderungen kümmert? Wie in Kapitel 1.1.2 erläutert, basiert das Geschäftsmodell von Public Service Broadcasting darauf, dass ein Veranstalter Gebührengelder erhält (eine Art Steuer) um gewisse gesellschaftliche Ziele zu erfüllen. Diese Ziele kann der Veranstalter aber nur erfüllen, wenn er den Bedarf nach bestimmten publizistischen Leistungen kennt. Um den Bedarf zu erheben, müssen die Anforderungen untersucht werden. In dieser Arbeit wird der Versuch gemacht, die Anforderungen an die Bildungsangebote von PSB-Veranstaltern in Bildungs- und Rundfunklandschaft zu erheben.

## **1.2 PSB aus der Perspektive der Informations-, der Wissens- und der Mediengesellschaft**

In den vergangenen Jahrzehnten sind verschiedene neue Konzepte der Gesellschaft formuliert worden, um die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte zu beschreiben (Bonfadelli/Meier 2004c: 13). Zu den Entwürfen zählen die Informations-, Wissens-, Medien-, Netzwerk-, und Dienstleistungsgesellschaft. Die Entwicklung der Industriegesellschaft lässt sich in allen Lebensbereichen beobachten: in Wirtschaft und Berufswelt, in der Technologie, in den Lebenswelten, Kultur, Familie und Bildung. Die Veränderungen äussern sich als Fragmentierung und Individualisierung auf der sozialen Ebene und als neue Kommunikationsmöglichkeiten auf der technischen Ebene. Um diese vielen Ebenen und Bereiche der Veränderung zu beschreiben, wurde eine Reihe von Gesamtentwürfen entwickelt, die jeweils eine andere Perspektive einnehmen. Aufgrund der unterschiedlichen Perspektiven trägt jedes Konzept auf seine Art zur Deutung der Entwicklungen bei, aber keiner der bisher vorgeschlagenen Entwürfe konnte sich bisher durchsetzen. Die in der Publizistikwissenschaft gebräuchlichsten Konzepte sind die der Informations-, Wissens- und Mediengesellschaft (Bonfadelli/Meier 2005: 148). Diese Konzepte ergänzen sich, da sie unterschiedliche Aspekte der Gesellschaft als Ausgangspunkt wählen. Im Folgenden sollen alle drei Konzepte verglichen und gegenübergestellt werden.

Die Begriffe Informations- und Wissensgesellschaft stammen aus der soziologischen Fachliteratur, fanden aber als Schlagworte schnell Eingang in die öffentliche Diskussion. Der Begriff der Mediengesellschaft ist dagegen in der Publizistikwissenschaft entstanden. Alle drei Begriffe sind weder in Fachkreisen noch in der Allgemeinheit eindeutig definiert. Teils werden die Begriffe synonym verwendet, teils verweisen sie auf unterschiedliche Inhalte. Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Konzepte Informations-, Wissens- und Mediengesell-

schaft sollen im Folgenden diskutiert werden. Anschliessend werden die unterschiedlichen Implikationen für den Bildungsauftrag des öffentlichen Fernsehens gezeigt. Zuvor soll ein grundlegender Veränderungsprozess der Industrie-Gesellschaft beschrieben werden: die Individualisierung und die daraus resultierende Fragmentierung.

### **1.2.1 Individualisierung und Fragmentierung**

Individualisierung ist laut Beck (2002: 227) „als realgesellschaftlicher Prozess ein soziologisches Konzept, das eine strukturelle Transformation sozialer Institutionen und der Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft beschreibt“. Damit verlieren die zentralen „Gussformen [eines menschlichen Lebens] (Zugehörigkeit zu Klasse beziehungsweise Schicht, Familie und Konstellation von Mann und Frau ...)“ an Ordnungskraft (Fuchs-Heinritz 1995: 293).

Individualisierung bezeichnet die Freisetzung des Individuums aus traditionellen Bindungen und Zwängen und die Erweiterung der individuellen Handlungsoptionen und Entscheidungsmöglichkeiten zur autonomen Gestaltung von Lebensführungen und Lebensverläufen. (Kirchhöfer 2004: 24)

Die wichtigste Folge der Individualisierungsprozesse ist die Pluralisierung und die Zunahme der Lebensstile und die damit einhergehende Fragmentierung der Gesellschaft. Vereinfacht gesagt bedeutet Fragmentierung, dass neben den vier demografischen Parametern Alter, Einkommen, Bildung und Religion immer mehr Parameter notwendig sind, um ein Individuum in der Gesellschaft zu verorten.

Im Medienbereich äussert sich die Fragmentierung der Gesellschaft als Fragmentierung von Zielgruppen. Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile führen zu einer weiteren Ausdifferenzierung der Mediennachfrage und zu einem fragmentierten Mediennutzungsverhalten. Die zunehmende Vielfalt der elektronischen Medien intensiviert zukünftig den intermedialen Wettbewerb um Aufmerksamkeit und Budgets der Haushalte sowie um die Werbeaufwendungen der Wirtschaft.

### **1.2.2 Die Informationsgesellschaft**

Dieses Kapitel argumentiert, dass das Konzept der Informationsgesellschaft auf der Idee des beschleunigten Wandels basiert, den die technologischen Neuerungen antreiben. Neue Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglichen eine schnellere Diffusion und Verbreitung von Technologien, aber auch gesellschaftlichen und sozialen Praktiken. Dieser beschleunigte Wandel und die Globalisierung, die aus den technologischen Möglichkeiten resultiert, stellen neue Anforderungen an PSB, aber auch an die Bildungspolitik.

Die Idee, dass sich die Industriegesellschaft zu einer Informationsgesellschaft entwickelt, entstand aus einer amerikanischen Studie. Diese Studie zeigte 1962, dass der Beitrag des Informationssektors am Bruttosozialprodukt 1958 bereits bei 29 Prozent lag, bei überproportionalen Wachstumsraten. Der Autor der Studie, der Ökonom Fritz Machlup, folgerte daraus, dass „Wissen und Information zu einer Schlüsselkomponente der amerikanischen



Volkswirtschaft geworden seien und es in der näheren Zukunft auch bleiben würden“ (Kiefer 2001: 29). Die Herausforderungen durch die Informationsgesellschaft sind ein wiederkehrendes Thema in Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit, wenn man beispielsweise an die „Strategie für eine Informationsgesellschaft in der Schweiz“ des Bundes denkt oder an die Europäische Kommission, die eine eigene Generaldirektion mit Schwerpunkt „Informationsgesellschaft“ betreibt.

Drei wesentliche Entwicklungsstränge sind auszumachen (Kiefer 2001: 34):

- Technologische Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien, breitbandigere, mobile Zugänge und damit mobiles Bewegtbild
- Wirtschaftlicher Strukturwandel im Sinn eines weiter zunehmenden Einsatzes von Kommunikations- und Informationstechnologien, die damit zu einem der wichtigsten Produktionsfaktoren aufsteigen
- Sozialer Strukturwandel: wachsende Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile und ein steigender Bedarf an Kommunikationsdiensten

Webster (2003: 9) unterscheidet fünf Dimensionen: (1) *technological*, (2) *economic*, (3) *occupational*, (4) *spatial* und (5) *cultural*. Diese Dimensionen lassen sich insgesamt unter Kiefers drei Arten des Wandels subsumieren, aber nicht eins zu eins zuordnen. *Occupational* kann unter wirtschaftlichen Strukturwandel eingeordnet werden, wenn man Arbeit unter makro-ökonomischen Gesichtspunkten betrachtet. Betont man eher die gesellschaftliche Komponente der Arbeit, würde man *occupational* in den sozialen Strukturwandel einsortieren. Alle Definitionsversuche

share the conviction that quantitative changes in information are bringing into being a qualitatively new sort of social system, the information society. In this way, each definition reasons in much the same way: there is more information nowadays, therefore we have an information society. (Webster 2003: 9)

Wie Kiefer mit dem Begriff des „Wandels“ haben andere Vordenker der Informationsgesellschaft auf das Prozesshafte hingewiesen. Schiller, Habermas und Giddens „share a conviction that we should conceive of the *informatisation* of life, a process that has been ongoing arguably for several centuries, but which certainly accelerated“ (Webster 2003: 265). Für die vorliegende Arbeit zentral ist die „Informationsgesellschaft als Prozess“.

Dieser Prozess der „Informatisierung“ kann als Diffusion beschrieben werden. An dieser Stelle soll ein Diffusionsmodell der Informationsgesellschaft skizziert werden, das zeigt, wie Wandel durch Innovation entsteht und wie Veränderungen sich ausbreiten.

Das bekannteste Diffusionsmodell ist das von Rogers (2003). Rogers sieht vier wesentliche Elemente des Diffusionsprozesses: die Innovation, die Kommunikationskanäle, die Zeit, und

das gesellschaftliche System. Rogers' Modell ist nicht das einzige. Mahajan/Peterson zeigen 1985, dass es schon seit den 1960er Jahren eine Reihe von Diffusionsmodellen gibt. Ihrer Analyse nach liegt das Problem darin, dass einzelne Fachrichtungen jeweils für sich Aspekte der Diffusion betonen und andere Modelle nicht in Betracht ziehen: „despite an extensive diffusion literature, there still appears to be a „lack of diffusion“ of research findings“ (Mahajan/Peterson 1985: 11).

Diffusionsmodelle auf die Informationsgesellschaft anzuwenden, ist theoretisch begründbar, da die Akzeptanz technischer Innovationen ohnehin auf diese Art geschätzt wird und auch soziale Praktiken auf vergleichbare Art diffundieren (Mahajan/Peterson 1985: 72).

Die Veränderungen, die unter dem Begriff „Informationsgesellschaft“ subsumiert werden, können entsprechend als Diffusionsprozess dargestellt werden. Dazu sind vier Elemente notwendig: Innovation (technischer Art, Geschäftsmodelle, soziale Formen), Kommunikationskanäle, eine Zeitachse, eine Personengruppe. Das Grundmodell nimmt in der grafischen Darstellung die S-Kurve an, die charakteristisch für Rogers' Modell ist. Das Grundmodell kann variiert werden, indem die Elemente wieder in Gruppen unterteilt werden und diese Untergruppen in vielfältigen Beziehungen zueinander stehen können.

Statt von einer einzelnen Innovation geht die Variation von mehreren Innovationen aus, die in unterschiedlichen Beziehungen zueinander stehen können: Abhängigkeit, Komplementarität, Kontingenz (eine Innovation kann nur angenommen werden, wenn bereits eine andere angenommen wurde, z. B. Hardware und Software) oder Substitution. Gleichzeitig kann der Diffusionsprozess mehrstufig sein. Einfache Diffusionsmodelle basieren auf einem einstufigen Prozess, in dem eine Innovation von Nutzern an potenzielle Nutzer kommuniziert wird. Mehrstufig wird der Prozess, wenn die Innovationszyklen kürzer sind als die Adoptionszyklen oder wenn mehrere Innovationen konkurrieren. Ausserdem diffundieren mehrere Innovationen unterschiedlich schnell, so dass manche Nutzer diese Innovationen angenommen haben, andere Nutzer andere (Multi-Adoptionsprozess).

Der Diffusionsprozess funktioniert bei einfachen Innovationen über Kommunikation, bei komplexeren über Lernen. Ein Beispiel für eine einfache Innovation sind Post-it-Notizzettel. Wer dieses Produkt in der Anwendung gesehen hat, bedarf keiner weiteren Erklärung, um es selbst zu nutzen. Für technische Neuerungen des Medien- und Kommunikationsbereichs dagegen ist eine Lernkurve charakteristisch. Dass Medieninnovationen erlernt werden müssen, zeigt sich beispielsweise am Umfang der Bedienungsanleitungen, die mitgeliefert werden.

Die Informationsgesellschaft kann als kaskadierender Wandel beschrieben werden, in dem kontinuierlich Innovationen aus Technologie, Wirtschaft und Gesellschaft hervorgebracht, kommuniziert und gelernt werden. Diese Innovationen stehen untereinander in vielen Arten von Beziehungen, und jedes der drei Felder Technologie, Wirtschaft und Gesellschaft kann originäre oder sekundäre Innovationen hervorbringen. Jede Innovation hat das Potenzial, an-

dere Innovationen im Diffusionsprozess zu unterstützen, zu hemmen, zu verstärken oder zu ersetzen. Nicht alle dieser Innovationen haben mit Information zu tun, wenn auch der Diffusionsprozess immer auf Kommunikation beruht. Wandel gibt es in allen Gesellschaftsformen und gab es zu allen Zeiten. Die Informationsgesellschaft unterscheidet sich darin, dass der schnelle und billige Austausch von Information die Diffusionsprozesse beschleunigt hat und Information weltweit verteilt. In diesem Sinn ist die Informationsgesellschaft eine Netzwerkgesellschaft. Dieser Begriff wurde von Castells geprägt, und Castells' These besagt, dass es vor allem die Schnelligkeit, die Reichweite und die Funktionalität der von Kommunikationsnetzwerken den wirtschaftlichen und sozialen Wandel treibt (Webster 2003: 138 ff.). Dieser Wandel führt unter anderem zu:

- Changes in the market structure – globalization and the dominance of finance capital
- Changes in the structure of labour and the structure of the labour market on a global scale
- A changing role for the nation state (Garnham 2004: 172)

Dabei sollte jedoch nicht übersehen werden, dass Information und Kommunikation nur zwei von vielen Faktoren sind, die den Wandel der Gesellschaft prägen. Die im obenstehenden Zitat angesprochenen Veränderungen der globalen Marktstrukturen und Arbeitsmärkte ist nicht allein auf verbesserte Kommunikationsmöglichkeiten zurückzuführen. Kommunikation ist ein notwendiger, aber kein hinreichender Faktor: Erst der politisch-ökonomische Wandel des ehemaligen Ostblocks und weiter Teile Asiens und ihre Hinwendung zu einem marktwirtschaftlichen, wenn auch häufig nicht demokratischen System haben die Voraussetzungen für die Globalisierung geschaffen. Schnelle Kommunikationsnetze machen den globalen Handel effektiver und damit profitabler, sie sind jedoch nicht die Ursache dieses Handels.

### **1.2.3 Die Wissensgesellschaft**

Das Konzept der Wissensgesellschaft unterscheidet sich von anderen Gesellschaftskonzeptionen wie der Informations- und Mediengesellschaft vor allem dadurch, dass es in Politik und Wirtschaft operationalisiert und angewendet wird. Dieses Kapitel soll die gesellschaftlichen Aspekte der Wissensgesellschaft erläutern und mit empirischen Daten untermauern. Empirische Daten liegen vor allem für die Wissensökonomie vor, da in der Politik an ihrer Messung Interesse besteht.

Eine Gesellschaft kann nach Willke (2001: 380) dann als Wissensgesellschaft gelten, wenn „die Strukturen und Prozesse der materiellen und symbolischen Reproduktion einer Gesellschaft so von wissensabhängigen Operationen durchdrungen sind, dass Informationsverarbeitung, symbolische Analyse und Expertensysteme gegenüber anderen Faktoren der Reproduktion vorrangig werden“. Diese Wissensbasierung durchdringt alle Funktionssysteme der Gesellschaft und verändert sie qualitativ. Für die vorliegende Arbeit werden die Imp-

likationen der Wissensgesellschaft in Wirtschaft und Bildungspolitik exemplarisch gezeigt, da sie die Anforderungen an die Bildungssysteme verändern.

In einer Volkswirtschaft müssen drei Voraussetzungen gegeben sein, damit sich von einer Wissensökonomie sprechen lässt: lernende, intelligente Organisationen, intelligente Güter, die Mehrwert schaffen durch das Know-how, das in ihnen steckt, und daraus resultierend ein Strukturwandel der Arbeit zur Wissensarbeit (Willke 2001: 380f.). Wissen wird dabei definiert als „die Einbettung von Informationen in ein Muster von Erfahrungen und Erwartungen (Präferenzregeln), so dass die Information in einer von diesen Präferenzregeln geprägten Weise produktiv genutzt werden können. Wird ein solches Wissen seinerseits in ein Muster von Entscheidungsregeln eingebunden und in diesem Kontext produktiv verwendet, so möchte ich von *Intelligenz* sprechen.“ (Willke 2001: 383, Kursivierung im Original).

Die Wissensbasierung von Unternehmen oder die Existenz intelligenter Organisationen geht von der Überlegung aus, dass die Bedeutung der betriebswirtschaftlichen Produktionsfaktoren Betriebsmittel, Werkstoffe und Arbeit gegenüber der Bedeutung des vierten Faktors Information und Wissen abnimmt. Der Aufstieg des Faktors „Information und Wissen“ hat zwei Folgen für Organisationen: Zum einen spielt das Know-how des einzelnen Mitarbeitenden eine grössere Rolle. Zum anderen entsteht eine organisationale Intelligenz, die über die Kombination des Know-hows der Mitarbeiterschaft hinausgeht und in Prozessen, Abläufen und Datenbanksystemen codiert ist.

Neben der Wissensbasierung der Unternehmung spielt Wissen auch auf der Produktebene eine zunehmend grössere Rolle. Willke hält fest, dass „gegenüber Produkten mit hohen Wertanteilen an Arbeit und Material (...) Produkte die Überhand [gewinnen], deren Wert vorrangig aus der eingebauten Expertise besteht – z. B. Software, Logikchips, Computer, Farbdisplays“ (Willke 2001: 384). Willke bezeichnet diese Produkte als *Intelligente Güter*, was leicht irreführend ist, da sie Assoziationen mit Anwendungen wecken, die „mitdenken“ – beispielweise Einparkhilfen. Gemeint sind Produkte und Dienstleistungen, deren Herstellungskosten vor allem durch wissensbasierte Tätigkeiten wie Forschung und Entwicklungskosten, Design, Marktforschung und die Beschaffung von Rechten (Patenten, Lizenzen, Urheberrechten) bestimmt werden.

Dieser Wandel auf Unternehmensebene schlägt sich auch auf Volkswirtschaften nieder. Ein grösserer Anteil von Beschäftigten arbeitet in wissensbasierten Berufen, was zu einem Strukturwandel der Arbeit führt. Beispielsweise schreibt die OECD 1996 in ihrem Working Paper „The Knowledge Economy“ über „economies which are directly based on the production, distribution and use of knowledge and information. This is reflected in the trend in OECD economies towards growth in high-technology investments, high-technology industries, more highly-skilled labour and associated productivity gains“ (Organisation for Economic Cooperation and Development 1996: 7). Die Erkenntnis, dass Wirtschaftswachstum verstärkt

auf technologischem Fortschritt beruht, setzte sich bei OECD und Europäischer Kommission in den 1990er Jahren durch (vgl. Heidenreich 2000: 108).

Die Messung der Wissensökonomie basiert auf drei Sets von Indikatoren: „(1) Industry sector definitions of knowledge intensive industries and services, (2) occupational based definitions of knowledge workers, (3) innovation related definitions of the share of innovating firms“ (Brinkley/Lee 2006: 13). Eurostat greift auf Möglichkeit (1) zurück, da dieser Ansatz offizielle, international standardisierte Statistiken nutzt:

Tabelle 1 zeigt den Anteil wissensbasierter Dienstleistungen und Produkte als Anteil an den Beschäftigten (Employment). Die Messung des Anteils wissensbasierter Dienstleistungen und Produkte, der Wissensökonomie (Knowledge-based Economy), basiert auf Eurostat-Daten.

Tabelle 1: Europe's knowledge industries in 2005

<b>EU15</b>	<b>% of total employment</b>
Tech based manufacturing	6,9%
High-tech manufacturing	1,1%
Medium tech manufacturing	5,8%
Market services	15,3%
High tech services	3,5%
Financial services	3,2%
Business/Communications	8,6%
Health, education, cultural	19,4%
All tech and knowledge based	41,5%

Quelle: Brinkley/Lee (2006: 7)

Die Wissensbasierung der Wirtschaft ist am besten dokumentiert und operationalisiert in Wissensmanagement und Statistiken, die die Wissensökonomie erfassen. Die Wissensgesellschaft äussert sich aber in der Wissensbasierung aller gesellschaftlichen Funktionssysteme, und die Ökonomie soll nicht als dominantes Teilsystem betrachtet werden. Für die vorliegende Arbeit spielen Politik und Bildungssysteme eine besondere Rolle, und in diesen Bereichen soll die zunehmende Wissensbasierung ebenfalls dokumentiert werden.

Häufig wird davon ausgegangen, dass die Wissensgesellschaft implizit Bezug auf das Bildungssystem nimmt, in dem die Aneignung und Erschliessung von Wissen vermittelt wird (Kuan/Waschbüsch 1998: 5). Im Bildungssystem sollte grundsätzlich unterschieden werden zwischen der Art der zu vermittelnden Inhalte und Kompetenzen und der Art der Vermittlung. Auf beide, Inhalte und Vermittlung, hat die Wissensgesellschaft Einfluss.

Die Wissensgesellschaft wirkt vor allem an zwei Stellen auf das Bildungssystem. Zum einen verändert sie die Anforderungen, die an das Bildungswesen gestellt werden. Zum anderen

werden Veränderungen im Bildungswesen zunehmend auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse gefordert.

Die Wissensgesellschaft bedingt, dass spezialisierteres Wissen benötigt wird, um wissensbasierte Produkte und Dienstleistungen herstellen zu können. Diese Spezialisierung bedeutet, dass nicht alle alles wissen und können, sondern dass einzelne Spezialisten diese Fähigkeiten besitzen müssen. Für das Bildungssystem bedeutet das eine Hinwendung zu einem Kompetenzbegriff der Bildung, der weniger auf konkrete Inhalte als auf transferierbare Kompetenzen fokussiert. Es bedeutet auch, dass ein holistischer Begriff des Lernens notwendig wird, der Grund- und Weiterbildung, formales und informelles Lernen gleichermaßen priorisiert.

Die zunehmende Forschungsbasierung des Bildungssystems soll an zwei Beispielen erläutert werden: an der entwicklungspsychologischen Argumentation der Früherziehung sowie dem Aufkommen neuer Monitorings- und Steuerungssysteme (PISA: Programme for International Student Assessment). Die politische Forderung, Kindertagesstätten in Deutschland zu Bildungseinrichtungen zu machen, wurde mit wissenschaftlichen Forschungsergebnissen begründet (Bundesministerium für Familie 2003: 6). Ausgehend von internationalen Entwicklungen in Grundlagendisziplinen (z. B. Entwicklungs- und Lernpsychologie) als auch in den Anwendungsdisziplinen (z. B. pädagogische Lernkonzepte, Instruktionspsychologie) wird bei der Definition von frühkindlicher Bildung und bei der Entwicklung von Bildungs- und Erziehungsplänen im Kern ein anderer, nämlich ein sozialkonstruktivistischer Ansatz verfolgt (Fthenakis 2003: 63). Frühere, dekontextualisierte Bildungskonzepte hatten dagegen Bildung unabhängig vom historischen und sozialen Kontext definiert.

Der PISA-Benchmarktest, der heute im deutschsprachigen Raum als Steuerungs- und Monitoringsystem eingesetzt wird, war das Ergebnis eines Forschungsprojektes zur Auswahl und Definition von Schlüsselkompetenzen (siehe Kapitel 2.3). Das OECD-Programm „Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations“ (DeSeCo) (Organisation for Economic Co-operation and Development 2002) ist einzige Projekt zur Definition von Kompetenzen, das auf einer systematischen theoretischen Reflexion beruht. Das Projekt nimmt die gesellschaftspolitisch orientierte Frage nach den für das ganze Leben zentralen Kompetenzen als Ausgangspunkt und definiert Anforderungen und damit Kompetenzen zweck- und zielorientiert. Der PISA-Test stützt sich somit auf eine forschungsbasierte Definition von Bildung.

Diese beiden Beispiele zeigen, wie die Wissensbasierung der Gesellschaft auf die Bildungslandschaft einwirkt und sie verändert.

#### **1.2.4 Die Mediengesellschaft**

Der Begriff der „Mediengesellschaft“ wurde Mitte der 1980er Jahre von Winfried Schulz eingeführt (Bonfadelli/Meier 2005: 151). Schulz bezog sich mit diesem Begriff auf Veränderung

in der politischen Kommunikation durch Medien. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass das Konzept der Mediengesellschaft eine Facette der Informationsgesellschaft darstellt, die vor allem für die Fragestellungen der politischen Kommunikation dienlich ist.

Jarren charakterisiert die Mediengesellschaft mit der quantitativen Zunahme des Medienangebots und mit der qualitativen Durchdringung aller Lebensbereiche durch Medien (2002: 30–31):

1. Wachstum der Anzahl von Medien
2. Herausbildung neuer Medienformen
3. Zunahme der Geschwindigkeit in der Berichterstattung
4. Eine stärkere Durchdringung der Medien von allen Lebensbereichen („Mediatisierungsthese“)
5. Mehr gesellschaftliche Aufmerksamkeit und Anerkennung für Medien

Die Punkte (1), (2), und (3) sind die Folgen darunterliegender wirtschaftlicher Prozesse oder technischer Innovation. Die zunehmende Anzahl und Ausdifferenzierung der Medien ist eine Folge der Individualisierung und Pluralisierung einerseits und ökonomischer Produktlebenszyklen andererseits. Da die Zielgruppen kleiner werden und einige Medienprodukte insbesondere im Printbereich die Marktsättigung erreicht haben, produzieren Medienunternehmen kontinuierlich neue Varianten. Dieses Phänomen lässt sich auch bei anderen Konsumgütern beobachten und kann insofern nicht als medienspezifisch gelten. Auch die schnellere Berichterstattung ist auf technische Innovation zurückzuführen, auch hier gibt es Parallelen zu anderen Konsumgütern, die heute ebenfalls in kürzerer Zeit produziert werden können.

Nur die Punkte (4) (Mediatisierungsthese) und (5) bezeichnen eine qualitative Veränderung durch Medien. Jarren bezieht die Mediatisierungsthese auf die politische Kommunikation, doch die These ist durchaus umfassender gedacht. Beispielsweise spricht Saxer (1998) von einem „sozialen Totalphänomen“, das alle gesellschaftlichen Bereiche prägt. Krotz beschreibt den Anspruch des Konzeptes „Mediengesellschaft“ so:

Es ist aber offensichtlich, dass Konzepte wie „Mediengesellschaft“, „Medienwandel“, oder auch „Mediatisierung“ weitergehende Behauptungen aufstellen. Sie verweisen auf einen mehr oder weniger grundlegenden Wandel von Kultur und Gesellschaft, Politik und Ökonomie auf der Makroebene, sie postulieren auf der Mesoebene, dass sich Organisationen, Unternehmen, Institutionen in einer neuen Weise der Medien bedienen beziehungsweise sich auf sie beziehen müssen, und sie behaupten auf der Mikroebene des Alltags, und des Handelns des Menschen, dass Medien und Mediennutzung von zunehmender Bedeutung sind, weil Arbeit und Freizeit, soziale Beziehungen der Menschen und ihre Identität, aber auch Kompetenzen und Wissen vom Wandel der Medien nicht mehr getrennt werden können. (...) Denn das Konzept „Mediengesellschaft“ unterstellt, dass die Gesellschaft, auf die wir uns zubewegen, von Medien nicht deutlicher als früher, *sondern entscheidend bestimmt wird*. (Krotz 2005: 11, Kursivierung durch die Autorin)

Das Konzept der Mediengesellschaft überschätzt Medien in ihrer Bedeutung und vernachlässigt andere Kräfte und Entwicklungstendenzen in der Gesellschaft (Bonfadelli/Meier 2004d: 71). Die Mediatisierungsthese ist für die Nutzung von Massenmedien plausibel, sei es die Nutzung als Kommunikationskanal für die Kommunikation eines Unternehmens, eines politischen oder anderen Akteurs oder sei es für die Mediennutzung und den Medienkonsum.

Wer der Öffentlichkeit eine Botschaft übermitteln möchte, bedient sich (zumindest im Moment noch) der Massenmedien und passt sich an ihre Logik und ihre Darstellungsformen an. Das bedeutet aber nicht, dass das Teilsystem Medien gegenüber anderen Funktionsbereichen in Wirtschaft, Gesellschaft und Politik dominant würde, sondern nur, dass (Massen-) Kommunikation jedweder Art – als politische Kommunikation oder Werbung/Marketing/PR (Unternehmenskommunikation) – von der Medienlogik zunehmend geprägt ist. Gleichzeitig handelt es sich zumindest bei der Unternehmenskommunikation eher um eine wechselseitige Beeinflussung. Unternehmen schneiden ihre Werbe- oder PR-Botschaft mediengerecht zu, und Medien versuchen gleichzeitig, ein werbeaffines Umfeld zu schaffen, da viele Medien auf Werbeumsätze angewiesen sind.

Mit der Ausdifferenzierung der Onlineangebote erreicht die Dominanz der Massenmedien in der Kommunikation den Zenit: Im Internet wird Meinung zum Teil über Onlinemedien, aber auch zunehmend über andere Formen der Kommunikation beeinflusst. Social Networking Sites wie MySpace, Blogs, Foren und Chats spielen eine immer grössere Rolle. Diese zunehmende Bedeutung neuer Kommunikationsformen im Internet zeigt sich an dem Wachstum der Internetwerbung, und auch daran, dass Social Networking Sites von grossen Medienunternehmen aufgekauft wurden.

Doch selbst von neuen Formen der Kommunikation abgesehen ist die Mediatisierungsthese dort unplausibel, wo sie sich nicht auf Kommunikation, sondern auf andere Prozesse in Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Kultur bezieht. Wie in Kapitel 1.2.3 dargelegt wird, nimmt die Wissensbasierung der Gesellschaft in allen Bereichen zu. Diese Wissensbasierung fusst auf hochentwickelten Kommunikationsnetzen und Speichermedien. Klassische Massenmedien bleiben dabei ein Teilsystem, das ebenfalls von der Wissensbasierung durchdrungen wird.

### **1.2.5 Gesellschaftskonzepte: Vergleich, Fazit und Schlussfolgerungen für PSB**

Die Konzepte der Informations-, Wissens- und Mediengesellschaft sind Perspektiven, unter denen eine Gesellschaft betrachtet wird und die verschiedene Entwicklungen unter einen Blickwinkel einordnet. Deshalb schliessen die Konzepte einander nicht aus, sondern sind komplementär zueinander. Die Informations- und die Wissensgesellschaft sind Konzepte, die alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringen, während die Mediengesellschaft das Mediensystem zum beherrschenden Faktor aller anderen Systeme proklamiert. Aus diesem Grund wird das Konzept der Mediengesellschaft nicht weiterverfolgt, da „größte Vorsicht geboten



ist, wenn Umwälzungen oder Umbrüche einer Gesellschaftsform aus Veränderungen nur eines ihrer Funktionssysteme abgeleitet werden. Zu viele Gerippe bevölkern den Friedhof gesellschaftstheoretischer weißer Elefanten“ (Willke 2001: 391). Willke bezieht sich auf Konzepte, die eine Veränderung der Gesellschaft proklamieren, wenn sich eigentlich nur die Wirtschaft verändert. Etwas einfacher formuliert, bedeutet Willkes Erkenntnis: „When you only have a hammer, you tend to see every problem as a nail“. Sein Diktum gilt aber auch für die Mediengesellschaft, wie bereits dargelegt wurde - das zeigt sich nicht zuletzt darin, dass das Konzept der Mediengesellschaft ausserhalb der Publizistikwissenschaft keine Rolle spielt (vgl. Bonfadelli/Meier 2004d: 72).

Die Begriffe „Informationsgesellschaft“ und „Wissensgesellschaft“ werden häufig äquivalent verwendet. Beiden ist gemein, dass sie von beschleunigten gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und einer steigenden Bedeutung von Information und Wissen ausgehen. Bonfadelli/Meier (2005: 151) weisen auf die Unterschiede zwischen Wissen und Information hin:

Während „Information in einer technologischen Perspektive von Informationstechnologien produziert und verarbeitet wird, wird Information erst zu Wissen, wenn Menschen, Organisationen oder Gesellschaften (...) Informationen aufnehmen, verarbeiten und bewerten, das heißt mit den jeweils vorhandenen Wissensstrukturen verknüpfen beziehungsweise in ihre kognitiven Strukturen integrieren. Wissen bezieht sich dabei immer auf die Umwelt, und zwar im Sinne von überprüfbaren Wahrheitsansprüchen einerseits und neuen Handlungsmöglichkeiten andererseits.

Damit sind Wissens- und Informationsgesellschaft komplementäre Konzepte.

The knowledge work of researchers, experts, analysts and users depends much on and contributes to information – but what makes this work important is its use of theories, models, scenarios, evaluation criteria, decision strategies, experimental designs and implicit experience in order to establish bits and pieces of orientation and certainty. (Krohn 2002: 8139)

In dieser Arbeit werden Informations- und Wissensgesellschaft als komplementäre Konzepte gesehen. Während die Informationsgesellschaft auf den Wandel fokussiert, der von neuen technischen Möglichkeiten ausgeht, beschreibt die Wissensgesellschaft den qualitativen Aspekt der Information: das Wissen. Beide Konzepte werden verwendet, um die Veränderungen in der Medienlandschaft und dem Bildungssystem zu beschreiben. Abbildung 5 stellt beide Gesellschaftskonzepte einander idealtypisch gegenüber.

Abbildung 5: Informations- und Wissensgesellschaft im Vergleich

	<b>Informationsgesellschaft</b>	<b>Wissensgesellschaft</b>
<b>Perspektive</b>	Soziologisch	Soziologisch
<b>Basiskonzepte</b>	Information, Daten	Information, Wissen
<b>Fragestellungen</b>	Wandel von Technik, Wirtschaft und Gesellschaft	Wissensbasierung, Wissensmanagement
<b>Erklärungslogiken</b>	Schnelle Verbreitung von Information führt zu Wandel	Zunehmende Wissensbasierung aller Bereiche (Wirtschaft, Politik, Gesellschaft) verändert diese Bereiche

Quelle: Nach Bonfadelli/Meier (2005: 63)

Mit dieser Charakterisierung der wesentlichen Merkmale der Informations- und der Wissensgesellschaft sollen die Implikationen, Chancen und Herausforderungen dieser Gesellschaftskonzepte für PSB abgeleitet werden.

Die Herausforderungen der Informationsgesellschaft für PSB sind vor allem eine Folge des technischen Wandels, den die Informationsgesellschaft mit sich bringt: Digitalisierung und Konvergenz. Diese beiden technischen Entwicklungen bringen neue Medienangebote und neue Geschäftsmodelle hervor und erfordern andere regulatorische Massnahmen. Die Fragestellungen, die sich daraus für PSB ergeben, werden in Kapitel 1.3.2 und 1.3.3 ausgeführt. Im Mittelpunkt stehen die Herausforderungen durch ein erweitertes TV-Programmangebot und veränderte Konkurrenz- und Kooperationsverhältnisse mit den Distributoren. Veränderungen in der Regulierung – auch die zunehmende Kompetenz der Europäischen Kommission im Medienbereich – greifen 2007 vor allem bei den Onlineangeboten von PSB (Kapitel 1.3.3).

Im Zusammenhang mit der programmatischen Forderung des lebenslangen Lernens in der Informationsgesellschaft sehen Bonfadelli/Meier eine Renaissance der Bildungsfunktion des öffentlichen Rundfunks (2005: 156):

Der öffentliche Rundfunk (...) muss sich darum als gesellschaftlich zentrale Instanz des informellen lebenslangen Lernens begreifen und seine Programmangebote dementsprechend akzentuieren und ausbauen, indem auf das selbstgesteuerte multimediale und interaktive Lernen gesetzt wird. Die Stärke des öffentlichen Rundfunks besteht dabei in seiner Erfahrung als ganzheitlicher Popularisator und Umsetzer von komplexen Themen.

Dass ein PSB-Veranstalter zum lebenslangen Lernen in einer Informationsgesellschaft beitragen kann, ist als politisches Argument sinnvoll. Die Umsetzung dieser Idee stösst jedoch an Grenzen, weil sich Fernsehen zur didaktischen Vermittlung wenig eignet und Online-lernangebote eine sehr weite Definition des PSB-Konzepts fordern, wie in der Folge gezeigt werden wird.

Die Chancen der Informationsgesellschaft für PSB liegen in den neuen technischen Möglichkeiten, die Digitalisierung und Konvergenz bieten. Das erläutert Kapitel 1.3.4 in der Dis-

kussion der Strategien von PSB, die stark auf das Onlinemedium setzen. Die Wissensgesellschaft verändert PSB als Organisation. Ebenso wie in anderen Organisationen und Unternehmen nimmt die Wissensbasierung vieler Tätigkeiten bei PSB-Veranstaltern zu. Beispielsweise sind viele Tätigkeiten im Produktionsbereich 2007 digital, die noch vor wenigen Jahren Hantieren mit Bändern an Schneide- oder Archivplätzen erforderte. Im Onlinebereich eines PSB-Veranstalters entstehen spezialisierte Tätigkeitsfelder, die beispielsweise Lizenz- und Urheberrechtsfragen klären und somit wissensbasiert sind. Diese Veränderung der Organisation wird im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter verfolgt.

### **1.3 Herausforderungen für PSB in Europa**

#### **1.3.1 Fall des Monopolstatus und Konsequenzen**

2006 gibt es keine PSB-Monopole mehr. Die Entwicklung zu dualen Rundfunksystemen begann in den 1980er und 1990er Jahren, als neben den PSB-Programmveranstaltern auch private Sender zugelassen wurden. In der Literatur werden diese Veränderungen in den Rundfunklandschaften mit den Schlagwörtern Internationalisierung und Zulassung privater Programmveranstalter, auf der technischen Ebene Digitalisierung und Konvergenz, beschrieben (Bonfadelli/Meier/Schanne 1998: 9; Jarren 2001b: 23; Kiefer 2001: 19–25; Siune/Hultén 1998: 27). Ein Teil dieser Veränderungen ist durch den Wandel zur Informationsgesellschaft bedingt (siehe Kapitel 1.2.2).

Diese Entwicklungen hatten eine gemeinsame Folge: den Wettbewerb unter den Programmveranstaltern und die Konkurrenz um Publikum und zumeist Werbegelder. Auf eine grundsätzliche Diskussion der Vor- und Nachteile von Wettbewerb und Konkurrenz gegenüber einer Monopolstellung des öffentlichen Rundfunks soll hier verzichtet werden. Für die vorliegende Arbeit ist nur von Bedeutung, dass Wettbewerb auf vielen Ebenen stattfindet, auf einer jedoch nicht: auf der nationalen politischen Ebene – um die Gebührengelder. Daraus folgt, wie gezeigt wird, dass PSB-Veranstalter durch die Konkurrenzsituation nicht gezwungen werden, den Auftrag zu vernachlässigen, im Gegenteil. Gerade unter Wettbewerbsbedingungen muss ein PSB-Veranstalter zeigen, welchen Nutzen er für die Gesellschaft bringt. Der öffentliche Rundfunk kann und muss den öffentlichen Auftrag auch im Jahr 2006 erfüllen.

Wettbewerb findet auf der nationalen Ebene statt um Publika, teilweise Werbegelder und in der Beschaffung von Inhalten. Mit der Internationalisierung der TV-Märkte sind Medienunternehmen entstanden, die häufig auf mehreren nationalen Märkten tätig sind. Das Argument, dass die Internationalisierung der TV-Märkte zu niedrigeren regulatorischen Standards führen würde, da sich Medienunternehmen für sie günstigere Standorte aussuchen können (z. B. Syvertsen 2003: 161), ist allerdings falsch. Die EU-Direktive „Fernsehen ohne Grenzen“ (89/552/EEC, 97/36/EC) legt die Bedingungen fest, unter denen Fernsehen, das über Grenzen hinweg empfangbar ist, in den Mitgliedsländern gesendet werden darf.

Die Gebührenfinanzierung ist bis dato von diesem Wettbewerb nicht betroffen (die Niederlande finanzieren öffentlichen Rundfunk durch Steuergelder, was andere Formen des Wettbewerbs hervorbringt). Diskutiert wurde bisher in Ansätzen die Privatisierung der BBC in der Thatcher-Ära (vgl. Humphreys 2004: 333). Nicht diskutiert, auch nicht auf EU-Ebene, wurde bisher die Möglichkeit, PSB-Funktionen öffentlich auszuschreiben:

Another issue which is not expressly addressed is whether PSB functions can be split up and provided by different broadcasters, not all of whom are state aided. Given that clearly some programming that might fit within PSB (such as children's programming and news and sports coverage) could be provided commercially, on a competition-based analysis, arguably PSB can be seen as a series of severable obligations. These may be carried out by any number of broadcasting institutions, rather than a single PSB obligation that is carried out in its entirety by one broadcaster (Harrison/Woods 2001: 496).

Eine Aufsplittung der Funktionen werde, so Harrison/Woods weiter, nicht Betracht gezogen, da ein Public-Service-Vollprogramm den sozialen Zusammenhalt und die Meinungsvielfalt am ehesten abdecken könne. Wenn sich mit der Digitalisierung die Zahl der empfangbaren Programme erhöht und Spartenkanäle entstehen, wird sich die Frage nach dem Sinn eines Vollprogramms stellen und damit nach den Möglichkeiten einer Aufsplittung und Ausschreibung der Funktionen von PSB.

Die zutreffendste Analyse des Wettbewerbs in Rundfunkmärkten stammt von Sondergaard (1999: 24):

Competition has above all forced public service media to be more responsive to their audiences than previously in the sense that viewers' and listeners' wishes and desires now carry more weight than society's desires regarding certain cultural or social functions. The dissolution of the monopolies meant the death of the kind of paternalism previously associated with public service media, and as many of the programme policy requirements which the channels' monopoly status entailed had lost their relevance, public service media now achieved more freedom with regard to programme policy. .... Suffice it to say that the analyses of programme output undertaken to date find no evidence that the changes made have in any way set aside the requirement of all-round diversity or standards of programme quality.

Sondergaard beschreibt, dass mit dem Wettbewerb der Paternalismus der PSB-Sender starb, dass es aber gleichzeitig keinen empirischen Beweis dafür gibt, dass Vielfalt oder Programmqualität der öffentlichen Sender gelitten hätten. Wettbewerb, so schreibt Sondergaard auch, habe PSB-Veranstalter gezwungen, sich mehr an den Wünschen des Publikums als an gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Bedürfnissen zu orientieren. Dieses Dilemma lässt sich umgehen, wenn PSB-Veranstalter es schaffen, sowohl gesellschaftlich relevant als auch für die Zuschauer interessant zu sein.

### **1.3.2 Digitalisierung und Konvergenz**

Die Konvergenz gilt in der kommunikationswissenschaftlichen Literatur als eine der größten Herausforderungen für PSB: „the process of technological and economic convergence ... po-

ses perhaps one of the greatest challenges to the public broadcasting model“ (Syvertsen 2003: 160).

Die bislang getrennten Systeme Rundfunk, Informationssysteme und Telekommunikation konvergieren auf den Ebenen der Technologie, der Infrastruktur und der Dienste. Für Radio, Fernsehen und Online, die Angebotsbereiche von PSB-Veranstaltern, hat das folgende Konsequenzen:

- Wachsende Vielfalt: Digital-TV, interaktives TV, Digitalradio bieten eine grössere Vielfalt an Programmen
- Asynchrone Nutzung: Die asynchrone Nutzung von Rundfunk durch PVR-Funktion im Endgerät oder On-Demand-Dienste auf Anbieterseite ermöglichen Nutzern den zeitunabhängigen Zugriff auf Programminhalte
- Zusatzinformationen und Datendienste: Konvergente Dienste wie Internet Protocol Television (IPTV) und Mobile-TV, TV übers Radio bieten Zusatzinformationen und Datendienste zum Programm. Die Endgeräte verfügen über mehr Funktionalität und werden flexibler in der Anwendung.

Insgesamt erhöht sich auch die Komplexität der Infrastruktur und der Endgeräte, was für den Nutzer mit Qualitätsverlusten und mit Nutzungsbarrieren verbunden sein kann.

Neben der quantitativen Zunahme der Medienangebote verändert sich auch die Qualität, zum Beispiel die zunehmende Konvergenz von technischen Verbreitungsformen. Gleichzeitig nimmt die Zahl der Informationen und Inhalte ebenso zu wie die Anzahl der Zugangswege zu diesen Inhalten, insbesondere durch mobile Plattformen und Dienste (vgl. Thomass 2003). Für die Nutzer ergeben sich mehr Möglichkeiten als früher, ihre Medienbedürfnisse zu befriedigen, so dass sich ihr Nutzungsmix ausdifferenziert. Für die Medien bedeutet das eine Fragmentierung der Nachfrage. Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile splittern die Nachfrage ebenfalls auf. Picard (2002: 229) sieht für den europäischen Fernsehmarkt beispielsweise die Hauptursache für sinkende Marktanteile der grossen Fernsehsender in der starken Zunahme der Angebote in den letzten Jahren.

Für Medienunternehmen ergeben sich durch die Konvergenz der Plattformen neue Produkte und Geschäftsmodelle und neue Wettbewerbssituationen. Die Digitalisierung vervielfacht die Plattformen der Inholdedistribution und verstärkt so die Konkurrenz (Jakubowicz 2006: 4).

Ausgangspunkt der Veränderungen durch die Digitalisierung ist die bessere Nutzung des Frequenzspektrums und damit die Möglichkeit, mehr Fernsehkanäle im Frequenzspektrum unterzubringen. Die Maximalzahl der Kanäle hängt von der Verbreitungsplattform ab. Während die Möglichkeiten in digitalem Kabel (DVB-C) und digitalem Satelliten (DVB-S) bis zu 500 Kanälen reichen, ist terrestrisches Digitalfernsehen (DVB-T) auf 25 Kanäle beschränkt.

Die Übertragung von Fernsehprogrammen und Filmen über ein digitales Datennetz bezeichnet man als IPTV (Internet Protocol Television). Dadurch entsteht ein weiterer Verbreitungsweg für Fernsehen. Die Übertragung von digitalen Videosignalen erfordert eine hohe Datenrate (etwa 6–16 MBit/s für HDTV, abhängig von der eingesetzten Kodierung). Daher ist IPTV erst durch die weite Verbreitung von Breitbandanschlüssen zum Teilnehmer (z. B. ADSL2, Kabelmodem oder VDSL) und neue Kompressionsmethoden (VC1, H.264) möglich geworden.

Der Begriff IPTV wird für verschiedene Anwendungen verwendet: Broadcast-TV (Empfang von Multicast Videostreams, Live-TV), Video-on-Demand und Internet-TV (Abspielen von Videostreams aus dem Internet).

IPTV-Pakete werden seit 2006 von Telekommunikationsunternehmen in ganz Europa angeboten: in Belgien Belgacom, in den Niederlanden von KPN, in der Schweiz von Swisscom und in Deutschland ab 4. Quartal 2006 von der Deutschen Telekom. IPTV-Pakete sind so attraktiv wie der Content, aus dem sie bestehen, da die technischen Funktionen (unterbrechen, aufnehmen, speichern) auch mit Festplattenrecodern möglich sind.

Die Distributionsform entscheidet über das Geschäftsmodell. Während bei DVB-T Programmproduktion und Distribution in der Hand des öffentlichen Rundfunks sind, kaufen Kabelbetreiber, Satellitenbetreiber und Telekommunikationsunternehmen Content ein und finanzieren ihre Investitionen in digitale Netze mit dem Verkauf von Inhalten. Das bedeutet eine Abkehr vom Transportmodell, bei dem die Inhalte kostenlos zur Verfügung gestellt wurden und die Nutzerinnen und Nutzer für die technische Dienstleistung bezahlten.

Die Implikationen der Digitalisierung sind vielfältig und untereinander verknüpft. Im Folgenden sollen die Chancen und Risiken für PSB durch die Digitalisierung illustriert werden.

### **Digitale Verbreitung: DVB-T versus DVB-C und DVB-S**

Bei Kabel- und Satellitenverbreitung besteht kein direkter Kontakt der Broadcaster zu Nutzerinnen und Nutzern, sondern der Plattformbetreiber ist dazwischengeschaltet. Das ist in der analogen Welt der Fall, aber durch die Digitalisierung ergeben sich neue Wettbewerbskonstellationen und neue Konkurrenz, die sich durch die Medienpolitik schwerer regulieren lassen (Syvertsen 2003: 160).

Im Jahr 2006 ist der Trend europaweit, PSB-Veranstalter auch unter den Marktbedingungen des digitalen Fernsehens konkurrenzfähig zu halten. DVB-T ist als Verbreitungsplattform für digitales Fernsehen digitalem Kabel und digitalem Satelliten unterlegen, aus Kostengründen und betreffend der Anzahl der Kanäle. Trotzdem wird DVB-T in der Schweiz, Deutschland und Grossbritannien ausgebaut (vgl. Thomass 2006: 48), da die terrestrische Plattform die einzige ist, die sich national vollständig regulieren lässt.

Auf der digitalen Kabel- und Satellitenplattform nimmt die Macht der Betreiber zu, wenn sie neben dem Transport auch die Inhalte kontrollieren, d. h. Kanäle bündeln und vermarkten können.

Der Plattformbetreiber bestimmt auch über den Electronic Program Guide (EPG). McGougan (2004: 542 f.) erläutert dazu: „je schwerer ein Kanal im EPG zu finden ist, desto geringer die Wahrnehmung durch die Zuschauer. (...) Die EPGs werden dadurch immer komplexer und das Potenzial für den Betreiber eines EPG, einzelne Inhaltsanbieter zu diskriminieren, wird immer größer.“

Inwiefern die Nutzungsbasis von PSB-Angeboten erodiert, wenn Kabel- und Satellitenbetreiber hunderte Programme zu einem attraktiven Preis anbieten, ist kaum abzusehen. In Grossbritannien erreicht „Freeview“ als kostenloses terrestrisches Digitalfernsehangebot 4,5 Millionen Haushalte 2005 und vor allem ältere Zuschauerinnen und Zuschauer und Pay-TV-Verweigerer (Reevell 2005: 343). Die Nutzung der Digitalfernsehangebote auf den unterschiedlichen Plattformen zeigt, dass die traditionellen Kanäle (und damit auch PSB-Veranstalter) im terrestrischen Digital-TV die bessere Position haben. Im Bereich des digitalen Satellitenfernsehens beträgt der Anteil der „anderen“ Kanäle fast 60 Prozent, wobei mit „anderen“ neue Digitalprogramme gemeint sind (Reevell 2005: 345).

Nicht nur die Plattformbetreiber werden zu einer neuen Konkurrenz, auch die etablierten Sender machen sich gegenseitig Konkurrenz auf anderen Märkten. Beispielsweise können Regionalprogramme landesweit ausgestrahlt werden, und BBC Worldwide darf auf internationalen Märkten agieren.

Der Discovery Channel ist ein Beispiel dafür, dass sich Medienunternehmen nicht notwendigerweise auf Unterhaltung und Konsumenten-orientierte Programme konzentrieren, sondern auch zentrale gesellschaftliche Funktionen wie Bildung übernehmen können. Der Public Broadcasting Service (PBS) in den USA hat in traditionellen Bereichen durch die Konkurrenz von Discovery Channel Zuschauer verloren (Chris 2002: 22).

Die Digitalisierung erhöht den Legitimationsdruck für PSB (Steemers 2003: 125). Für PSB-Veranstalter als öffentlich finanzierte Non-Profit-Unternehmen stellt sich die Frage, inwieweit sie an den neuen Möglichkeiten teilhaben können. Die Frage nach staatlichen Beihilfen ist ausgestanden in dem Sinn, dass die Gebührenfinanzierung für Angebote, die sich im Leistungsauftrag bewegen, erlaubt ist (siehe Kapitel 1.3.3). Wie der Auftrag in einer digitalen Welt zu interpretieren ist, steht noch nicht fest. Die EU-Kommission als politischer Akteur, der am meisten auf die Beschränkung der europäischen PSB-Veranstalter drängt, bekennt sich zwar zu einem „Full-Portfolio-Modell“, doch die „Forderung nach einer präzisen Formulierung des öffentlich-rechtlichen Auftrags und die in diesem Zusammenhang deutlich werdenden Vorstellungen der Kommission weisen jedoch auf eine engere Auslegung“ (Holtz-Bacha 2006b: 62).

Mehr Kanäle erfordern mehr Programme. Das ist für alle Free-TV-Sender ein Problem, da ihr Programmrepertoire endlich ist und nur begrenzt wächst (Schönenborn 2004: 515).

Auch die Rechtekosten werden zunehmen, da die Nachfrage mit der Kanalzahl ansteigt. Beispielsweise konnte nur BSkyB die exklusiven Übertragungsrechte der britischen Football Association Premier League (FAPL) 2002 kaufen (Wheeler 2004: 363).

Für PSB-Veranstalter bedeuten Digitalisierung und Konvergenz der Medien einen weiteren Schritt weg vom einstigen Monopolstatus. Zum einen nimmt die Zahl der konkurrierenden Medienangebote zu. Diese verstärkte Konkurrenz ist weniger problematisch für PSB-Veranstalter, weil sie eine graduelle Veränderung bringt. Problematischer für PSB-Veranstalter ist die qualitative Veränderung der Konkurrenz, da sich diese neuartigen Formen der Konkurrenz nicht national regulieren lassen. Die Regulierung auf europäischer Ebene ist jedoch mehr als die auf nationaler Ebene durch die Wettbewerbspolitik geprägt. Damit sind die neuen Medienangebote von PSB-Veranstaltern, wie beispielsweise Onlineauftritte, stärker als traditionelle Fernsehprogramme wettbewerblich reguliert. Das folgende Kapitel untersucht die Implikationen von europäischer Regulierung für PSB-Veranstalter.

### **1.3.3 Internationale Regulierung: Die Mediendienste-Richtlinie**

Medienpolitik und Medienregulierung wurden mit der Internationalisierung der Medienlandschaften ebenfalls international. Aus den Regulierungskompetenzen der EU ergeben sich zwei Fragestellungen, die aktuell diskutiert werden:

- die Gebührenfinanzierung von Onlineangeboten europäischer PSB-Veranstalter
- die Ausweitung der „Fernsehen ohne Grenzen“-Richtlinie auf audiovisuelle Mediendienste

Fernsehen ist eine Dienstleistung, die in den Mitgliedsstaaten der EU unter die Dienstleistungsfreiheit fällt. Mit der Richtlinie „Fernsehen ohne Grenzen“ (89/552/EEC, 97/36/EC) hat die EU in Kapitel 2, Artikel 2 der Richtlinie den freien Empfang und die freie Weiterverbreitung von Fernsehprogrammen verfügt:

die Mitgliedstaaten [müssen] im allgemeinen gewährleisten, daß Fernsehsendungen aus anderen Mitgliedstaaten auf dem eigenen Gebiet frei empfangen werden können, und ihre Weiterverbreitung nicht aus Gründen einschränken dürfen, die in die von der Richtlinie koordinierten Bereiche fallen. (Cardarelli 1997: 1)

Mit der Richtlinie „Fernsehen ohne Grenzen“ verschoben sich die Kompetenzen für die Regulierung audiovisueller Medien hin zur EU. Deshalb stellt die EU-Regulierung des audiovisuellen Sektors eine wichtige Rahmenbedingung für die Entwicklung europäischer PSB-Veranstalter dar.

Die Debatte in der EU-Kommission war von zwei konträren Zielen geprägt. Auf der einen Seite wurde eine Liberalisierung des audiovisuellen Sektors angestrebt, um Wachstum zu



ermöglichen: „To foment the rapid growth of the European television market, the EU’s (de)regulatory principles of *liberalization* and *harmonization* have underpinned its approach to the audiovisual sector” (Wheeler 2004: 351). Gleichzeitig suchte die EU-Kommission, die traditionellen europäischen Werte des Pluralismus, der kulturellen Vielfalt und der Konsumentenfreiheit zu erhalten.

Die Debatte konzentriert sich bis heute auf die Frage der Zulässigkeit der Gebührenfinanzierung unter dem Stichwort „staatliche Beihilfen“ (State Aid). Staatliche Beihilfen sind grundsätzlich unzulässig, da sie wettbewerbsverzerrend wirken. In eng definierten Fällen des „öffentlichen Interesses“ werden jedoch Ausnahmen zugelassen.

PSB wird in fast allen EU-Mitgliedsländern in Teilen oder zur Gänze (z. B. Grossbritannien und Schweden) über Gebühren und Steuern finanziert. Im Vertrag von Amsterdam erklärte der Europäische Rat die Gebührenfinanzierung als grundsätzlich zulässig, sofern die Gebühren für national zu definierende Public-Service-Broadcasting-Leistungen eingesetzt werden (vgl. Trappel/Uhrmann 2006b: 133). Erbringt ein Veranstalter Leistungen über Public Service Broadcasting hinaus, so sind diese Aktivitäten in einer separaten Buchhaltung zu erfassen.<sup>1</sup> Quersubventionierung ist unzulässig.

Für Online gelten die gleichen EU-Richtlinien bezüglich staatlicher Beihilfe wie für das Fernsehen. Die Gebührenfinanzierung ist zulässig, solange

- der Auftrag klar definiert ist;
- nur Tätigkeiten ausgeübt werden, die den „demokratischen, sozialen und kulturellen Bedürfnissen jeder Gesellschaft“ entsprechen;
- die Erfüllung des öffentlichen Auftrags von einer unabhängigen Instanz überprüft wird;
- die Verhältnismässigkeit der eingesetzten Finanzmittel zum Programmauftrag gegeben ist;
- eine getrennte Buchführung gegeben ist, die zwischen den öffentlichen und sonstigen Tätigkeiten unterscheidet. (vgl. Trappel/Uhrmann 2006a: 83)

Im Dezember 2005 hat die EU-Kommission einen Richtlinienentwurf zur Überarbeitung der Direktive „Fernsehen ohne Grenzen“ vorgelegt und darin vorgeschlagen, audiovisuelle Mediendienstleistungen mit einzubeziehen und die Direktive in „Richtlinie über audiovisuelle Mediendienste“ umzubenennen.

---

<sup>1</sup> Richtlinie 80/723/EWG der Kommission vom 25. Juni 1980, geändert durch Richtlinie 85/413/EG der Kommission vom 24. Juli 1985, Richtlinie 93/84/EG der Kommission vom 30. September 1993 und Richtlinie 2000/52/EG der Kommission vom 26. Juli 2000 (ABl. L 193 vom 29.7.2000). Siehe IP/00/763 vom 12. Juli 2000.

Ein audiovisueller Mediendienst ist „eine Dienstleistung im Sinne von Artikel 49 und 50 EG-Vertrag, deren Hauptzweck in dem Angebot bewegter Bilder mit oder ohne Ton zur Information, Unterhaltung oder Bildung der allgemeinen Öffentlichkeit über elektronische Kommunikationsnetze im Sinne von Art. 2a der Rahmenrichtlinie 2002/21/EG besteht“.<sup>2</sup>

Kern der Richtlinie ist die Unterscheidung zwischen linearen und nicht-linearen Diensten. Nach Art. 1e) Mediendienste-Richtlinie stellt der nicht-lineare Dienst „ein[en] audiovisuelle[n] Mediendienst [dar], bei dem der Nutzer aufgrund eines vom Mediendienstanbieter ausgewählten Inhaltsangebots den Zeitpunkt festlegt, zu dem ein bestimmtes Programm übertragen wird“.<sup>3</sup>

Für audiovisuelle Mediendienste gelten künftig plattformunabhängige Regeln. Der „audiovisuelle Mediendienst“ umfasst sowohl audiovisuelle Dienste (Fernsehen), einschliesslich IPTV, Streaming und Webcasting, als auch nicht-lineare Dienste, z. B. Video-on-Demand. Statt auf die Art der Plattform bezieht die Regulierung sich auf die Art des Dienstes. Davon betroffen sind hauptsächlich Shows, Filme, Serien, Sportereignisse und Nachrichtenberichte, die on-demand abrufbar sind und die Werbung enthalten. Die Richtlinie bezieht sich weder auf Videoclips oder Animationen auf Nachrichten- oder Presseseiten, noch auf Weblogs, Video-Podcasts und Bildtelefonie übers Internet oder nicht-kommerzielle Inhalte.

Der allgemeine Teil der Richtlinie gilt für alle audiovisuellen Mediendienste. Er legt bestimmte Mindeststandards fest wie beispielsweise Jugendschutz, Kennzeichnungspflicht, Diskriminierungsverbote, neben qualitativen Werbebestimmungen und der Förderung europäischer Werke. Für lineare Dienste wie traditionelle Fernsehangebote werden zusätzliche Vorgaben, die bislang auch galten, in abgeschwächter Form spezifiziert (z. B. neue Regeln für Werbung) (Ricke 2006: 7).

Für Online-Angebote von PSB-Veranstaltern bringt die revidierte Mediendienste-Richtlinie keine Nachteile. Positiv könnte sich für sie auswirken, dass audiovisuelle Mediendienste von Telekombetreibern zumindest Mindeststandards erfüllen müssen. Ricke hat darauf hingewiesen, dass sich für Medienunternehmen auch die Möglichkeit ergibt, „durch eine geschickte Ausgestaltung des Angebots den Regelungsrahmen ganz zu wechseln und die Vorschriften über nicht-lineare Dienste zur Anwendung zu bringen. So entstünden nicht nur Vorteile aufgrund der weniger strikten Bestimmungen zu Jugend- und Verbraucherschutz, sondern es könnten auch die Quotenvorgaben zur Förderung der europäischen und von unabhängigen Herstellern stammenden Werke umgangen werden“ (Ricke 2006: 18).

---

<sup>2</sup> Richtlinie des Europäischen Parlaments und des Rates zur Änderung der Richtlinie 89/552/EWG des Rates. Dokument 2005/0260 (COD), S. 23.

<sup>3</sup> Richtlinie des Europäischen Parlaments und des Rates zur Änderung der Richtlinie 89/552/EWG des Rates. Dokument 2005/0260 (COD), S. 23.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass die EU-Kompetenzen im Medienbereich zunehmen und die Entwicklung des europäischen PSB langfristig weniger auf nationaler Ebene entschieden wird. In den letzten Jahren waren europäische PSB-Veranstalter vor allem von EU-Entscheidungen zu ihren Onlineauftritten berührt. Dabei, wie in vorhergehenden Entscheidungen zur Gebührenfinanzierung, hielt die EU-Kommission die Balance zwischen der Sicherung der Vielfalt einerseits und dem Wettbewerb andererseits. Insofern ist nicht abzusehen, wie sich die PSB-Regulierung inhaltlich ändern wird. Fest steht jedoch, dass mehr Entscheidungen auf der EU-Ebene getroffen werden und der einzelne PSB-Veranstalter an Gewicht im politischen Prozess verliert.

#### **1.3.4 PSB-Strategien**

Der Wettbewerb zwischen öffentlichem Rundfunk und privaten Broadcastern entfaltete sich in fünf Phasen. Die Monopolphase der 1980er Jahre wurde abgelöst von der Eintrittsphase (Entry), in der Reichweiten und Nutzungszeiten noch wachsen. In der Battle-Phase erreichen die Märkte die Sättigung, und öffentliche und private Rundfunkunternehmen können Wachstum nur noch durch den Gewinn von Marktanteilen erzielen. Diese Phase war für den öffentlichen Rundfunk die schwierigste, da der private Rundfunk stark genug war, um strategisch wichtigen Content und Stars einzukaufen. Die Produktions- und Beschaffungskosten der öffentlichen Sender steigen (vgl. Hultén/Brants 1992: 121). In der Konsolidierungsphase pendeln sich die Preise für Werbezeiten und auf der Beschaffungsseite für Inhalte ein. Unternehmenszusammenschlüsse und -allianzen schränken den Wettbewerb wieder ein. Diese Phase begann Ende der 1990er Jahre in vielen europäischen TV-Märkten, in denen das duale System institutionalisiert war.

Anfang der 1990er Jahre unterscheiden Hultén/Brants (1992: 119) mit Porters Modellen der „Direct Competition“ und der „Extended Competition“ (Porter 1980) idealtypisch eine Purification-Strategie, eine Anpassungsstrategie und eine Kompensationsstrategie. 1994 unterscheiden Yves Achille und Bernhard Miège bei den europäischen öffentlichen Programmveranstaltern vier unterschiedliche Strategien: die Erhaltung des Status quo; die oppositionelle Strategie; die Konfrontationsstrategie und die partielle Konfrontationsstrategie (Achille/Miège 1994: 34).

Die Purification-Strategie konzentriert sich auf diejenigen Programme und Genres, die konstitutiv für den öffentlichen Rundfunk sind und gleichzeitig von den privaten Sendern eher vernachlässigt werden, wie beispielsweise Kultur- und Bildungsprogramme. Diese Strategie wird von den privaten Broadcastern als regulatorische Massnahme für PSB eingefordert, wurde allerdings nirgends realisiert. Werbung als Finanzierungsmittel wird dabei abgelehnt, um den Auftrag nicht zu gefährden. Die Purification-Strategie wäre ein Rückzug aus dem Wettbewerb, das Risiko die Marginalisierung.

Anpassung bedeutet, sich dem Wettbewerb zu stellen und Reichweiten und Marktanteile zu maximieren. Populäre Programme sollen ein Massenpublikum ansprechen. Werbung wird

als wichtiges Finanzierungsmittel und als Garant für „Marktnähe“ betrachtet. Die programmliche Annäherung an private Sender soll die Werbeeinnahmen sichern und gleichzeitig die Gunst des Publikums.

Die Kompensationsstrategie versucht, marktorientiertes Public Service Broadcasting zu gestalten. Die Legitimation des öffentlichen Rundfunks soll am Markterfolg bewiesen werden. Dies erfordert eine konsequente Anpassung an Erwartungen der Zielgruppen. Gleichzeitig werden die Programmleistungen gepflegt, die als Markenzeichen für den öffentlichen Rundfunk gelten: Information, die der (politischen) Meinungsbildung dient, kulturelle und bildende Inhalte „sowie Orientierung und Beratung als echte Lebenshilfe“ (Meier 1997: 35). Die Kompensationsstrategie erzwang in manchen Fällen nicht nur eine Rückkehr zu „öffentlichen Werten“, sondern zuerst eine Hinwendung. Das beschreibt Meier (2003: 357) für das deutsche ZDF:

In the oligopoly phase, the corporate strategy of the ZDF was clearly dominated by entertainment genres. (...) This advantage soon fell victim to the aggressive competitive strategies of the commercial competitors, who were consequently far more able to focus on entertainment programmes. The result was that the ZDF sat in a competency trap. It could no longer act as an „entertainment steam ship“ (Unterhaltungsdampfer in ZDF jargon) and had to engage in strategic readjustment.

2006 ist eine neue Entry-Phase im Gang. Digitalisierung und Konvergenz (siehe Kapitel 1.3.2) verändern Distribution, Plattformen und Geschäftsmodelle, was neuen Akteuren insbesondere aus dem Telekommunikationssektor den Markteintritt ermöglicht.

Woldt beschreibt 1998 die Digitalisierungsstrategien europäischer PSB-Veranstalter (1998: 73–94). Die PSB-Veranstalter in grösseren Ländern, vor allem in Grossbritannien und Deutschland, entwickeln aktiv neue Strategien für digitales Fernsehen und neue Medien. Parallel versuchen die PSB-Veranstalter, Kosten zu reduzieren und effizienter zu werden.

Während 1998 die Digitalisierung langsam in Fahrt kam, ist sie 2007 in der Schweiz und Grossbritannien unterschiedlich weit fortgeschritten. Während im deutschsprachigen Raum digitales Fernsehen noch keine Rolle spielt, sind 2006 in Grossbritannien bereits 18.2 Millionen TV-Haushalte digital (Office of Communications 2006a: 7).

Die Debatte um die Zukunft von PSB konzentrierte sich in den letzten Jahren auf die Online-engagements. Da sich, wie bereits gezeigt, die Anzahl der Programme eines PSB aus finanziellen Gründen, aber auch aus Gründen der Markenführung nicht beliebig steigern lässt, spielt für PSB vor allem die gute Sichtbarkeit der Programme auf allen Distributionsplattformen eine Rolle. Zentraler wird die Zukunft der Onlineengagements sein, da die Nutzung von Onlinemedien bereits erste Substitutionstendenzen zu den traditionellen elektronischen und Printmedien aufweist (bspw. Pew Research Center for the People and the Press 2006).

Der Vergleich der Onlinestrategien der SRG SSR, der ARD und der BBC zeigt, dass die BBC ihre Onlineaktivitäten in einer Zeit etablieren konnte, als das Potenzial des Internets noch nicht erkannt wurde. Heute ist [bbc.co.uk](http://bbc.co.uk) mit über zwei Millionen Seiten Text eine der grössten und meistbesuchten Websites in Grossbritannien (Trappel/Uhrmann 2006a: 72). BBC Online ist ein eigenständiges Medium, das den öffentlichen Auftrag mit onlinespezifischen Inhalten und Anwendungen erfüllt. BBC Online soll als eigenständiges Medium Nutzer und Nutzerinnen anziehen, aber auch Fernsehen und Radio stärken. In diesem Sinn äusserte sich der Director General der BBC, Mark Thompson, am Edinburgh Television Festival 2005:

I accept the premise that if the BBC remains nothing more than a traditional TV and radio broadcaster then we probably won't deserve or get licence fee funding beyond 2016. (Thompson 2005: 2)

Mit innovativen Diensten soll die Akzeptanz der Zuschauerinnen und Zuschauer für die Gebührenfinanzierung der BBC erhalten werden. Online wird bei den Nutzern und Nutzerinnen als Alleinstellungsmerkmal in einer digitalen Welt ausgebaut, in der die Anzahl der Radio- und TV-Kanäle deutlich zunimmt.

Die SRG SSR idée suisse dagegen zielt in ihrer Multimedia-Strategie auf die Erbringung eines „Mehrerts“ (Added Value) im Internet. Die Multimedia-Added-Value-Gesamtstrategie der SRG SSR idée suisse soll „das spezifische Potenzial des Internets zur zeitgemässen und kundenorientierten Erfüllung des Leistungsauftrags nutzen und die Radio- und Fernsehprogramme inhaltlich ergänzen und entlasten“ (Trappel/Uhrmann 2006b: 5). Diese eher defensive Strategie soll vor allem wettbewerbsrechtliche Bedenken zerstreuen.

Die Verzerrung des Wettbewerbs wurde auch ARD und ZDF schon früh vorgeworfen (Holtz-Bacha 2006a). Sowohl der Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger (BDZV) als auch der Verband Privater Rundfunk und Telekommunikation (neu: Telemedien) (VPRT) hat das Onlineangebot der öffentlich-rechtlichen Sender wiederholt kritisiert. 2003 legte der VPRT bei der Europäischen Kommission Beschwerde gegen den aus seiner Sicht wettbewerbswidrigen Einsatz von Rundfunkgebühren im Internet ein (Arnold 2006). Der Standpunkt der EU-Kommission wird in Kapitel 1.3.3 erläutert. Die deutsche Bundesregierung setzt daraufhin eine Obergrenze der Onlineausgaben auf 0,75 Prozent der Empfangsgebühren fest, und ARD und ZDF zogen sich auf „programmbezogene“ Online-Angebote zurück. Meyer-Lucht (2006: 42) schreibt: „tagesschau.de offenbart die Schwächen und Ungereimtheiten des öffentlich-rechtlichen Systems. (...) Ihr fehlt erkennbar eine Kultur der öffentlich-rechtlichen Profilierung im Sinne des ursprünglichen Programmauftrags, weil diese auch in den klassischen Rundfunkmedien kaum gepflegt wird. (...) Die ARD behandelt ihre zentrale Einrichtung stiefmütterlich und ohne erkennbares Bewusstsein für anstehende intermediale Bedeutungsverschiebungen und die Wahrung ihrer Nachrichtenkompetenz.“

Insoweit zeigt sich, dass sowohl ARD als SRG SSR den strategischen Wert von Online nicht in entsprechenden Budgets ausdrücken und längst nicht die Akzeptanz bei der Nutzerschaft

erreichen, wie die BBC es schafft. Der prozentuale Anteil an den SRG-SSR-Gesamtkosten, der von Online verursacht wird, liegt zumeist unter 2 Prozent, bei SF bei nur 0,4 Prozent (Trappel/Uhrmann 2006a: 29). Die ARD hatte gemäss Budgetgrenze 43,5 Millionen Euro für Online, davon entfielen 6,4 Millionen Euro auf tagesschau.de (Meyer-Lucht 2006: 41). Im Kontrast dazu betrugen die Ausgaben für bbc.co.uk 2005/2006 insgesamt 72,3 Millionen Pfund (BBC 2006: 106), und BBC misst Online höchste strategische Priorität zu.

### **1.3.5 Fazit**

Im Folgenden wird mit vier zentralen Konzepten weitergearbeitet: Individualisierung und Fragmentierung, Informationsgesellschaft und Wissensgesellschaft. Diese vier Konzepte werden genutzt, um die Veränderungen in der Bildung, dem Bildungswesen, PSB und dem Bildungsauftrag darzustellen und einzuordnen. Für jedes Konzept wird der Kernpunkt für diese Arbeit festgehalten:

1. Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile führen zu einer weiteren Ausdifferenzierung der Mediennachfrage und zu einem weiter fragmentierten Medien-nutzungsverhalten.
2. Im Mittelpunkt des Konzepts der Informationsgesellschaft steht die Idee eines beschleunigten und sich weiter beschleunigenden gesellschaftlichen und technologischen Wandels, der Individuen und Organisationen zur permanenten Weiterentwicklung zwingt. Diese Weiterentwicklung geschieht durch Lernprozesse.
3. Schwerpunkt der Wissensgesellschaft ist Wissensbasierung aller gesellschaftlichen Bereiche sowie die Anforderung, Wissen und Inhalte in der Lebenswelt umzusetzen.

Bonfadelli/Meier (2005: 149) haben Chancen und Risiken des öffentlichen Rundfunks in unterschiedlichen Gesellschaftsformen idealtypisch dargestellt. Als Chancen sehen die Autoren, dass PSB-Veranstalter zur „Entwicklungsplattform und zum Modellanbieter“ werden und eine Vorreiterrolle bei interaktiven Medien und Dienstleistungen bekommen (Bonfadelli/Meier 2005: 154). Dass PSB-Veranstalter das Konzept der Informationsgesellschaft durchaus als Legitimation nutzen können, zeigt die BBC, die von der britischen Regierung in einem Weissbuch „A Public Service for All: The BBC in the Digital Age“ den Auftrag erhielt, eine führende Rolle im Aufbau von „digital Britain“ zu spielen (Department for Culture Media and Sport 2006: 6)

Als Herausforderungen und Probleme identifizieren die Autoren eine mögliche Benachteiligung weniger innovationsfreudiger Publikumssegmente. Das würde dem Integrationsauftrag des öffentlichen Rundfunks zuwiderlaufen, zumal er auch gerade als zivilgesellschaftlich ausgerichtete Institution den Auftrag hat, Defiziten und Fehlentwicklungen wie beispielsweise Wissensklüften, entgegenzuwirken. Weiterhin limitiert die Gebühren-

finanzierung allzu ehrgeizige Innovationsstrategien. Verweigert sich der öffentliche Rundfunk der Veränderung, könnte er längerfristig marginalisiert werden.

Neben den technologiebedingten Chancen und Risiken ist der öffentliche Rundfunk auch den politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen der Informationsgesellschaft ausgesetzt. Die Konsequenzen dieser Herausforderungen wurden in Kapitel 1.3 ausgeführt. An dieser Stelle sollen die Entwicklungslinien skizziert werden.

Ausgehend von Castells' These, dass Schnelligkeit, grosse Reichweite und Funktionalität der von Kommunikationsnetze den Wandel treiben, werden zwei der von ihm genannten Folgen dieses Wandels beschrieben: Internationalisierung beziehungsweise Globalisierung und damit zusammenhängend die veränderte Rolle des Nationalstaats.

Während sich der Begriff „Internationalisierung“ vor allem auf den internationalen Güter- austausch bezieht, meint „Globalisierung“ eher den Prozess einer weltwirtschaftlichen Integration. Beide Prozesse sind gekennzeichnet durch eine zunehmende Mobilität von Kapital, Arbeit und Wissen (vgl. Kiefer 2001: 23f.).

Im Medienbereich laufen Internationalisierungs- und Globalisierungsprozesse auf drei Ebenen ab. Sie betreffen die Distribution, die Unternehmens- und die Produktebene. Kiefer weist darauf hin, dass erst die Satellitenübertragung die nationalen Grenzen überschritt und so das Mediensystem und der Nationalstaat nicht mehr deckungsgleich waren.

Die Internationalisierung der Distribution schlug schnell auf die Produkte durch. Die Möglichkeit, international Inhalte zu verbreiten, schuf eine Nachfrage nach Inhalten, die in vielen Ländern vermarktbare sind. Internationale Vermarktung konzentriert sich auf den Handel mit Programmrechten. Seit mit der Dualisierung der europäischen Rundfunksysteme der Bedarf nach (günstig produzierten) Inhalten sprunghaft angestiegen ist, spielt insbesondere der internationale Formathandel eine wichtige Rolle.

Auf Unternehmensebene bedeutet Internationalisierung, dass Konzerne zunehmend international tätig sind, und andererseits, dass die Verflechtung von Unternehmen über Landesgrenzen hinaus zunimmt, sei es in Form von Beteiligungen, Joint Ventures oder Gründung gemeinsamer Tochtergesellschaften.

Damit verändert sich die Position von PSB im Mediensystem, denn die Konkurrenz nimmt zu und die Konkurrenzverhältnisse verändern sich. Das Umfeld von PSB wandelt sich ebenfalls: Die Gesellschaft wird fragmentierter und die Regulierung internationaler und wettbewerbsorientierter.

## **1.4 Zusammenfassung der Thesen**

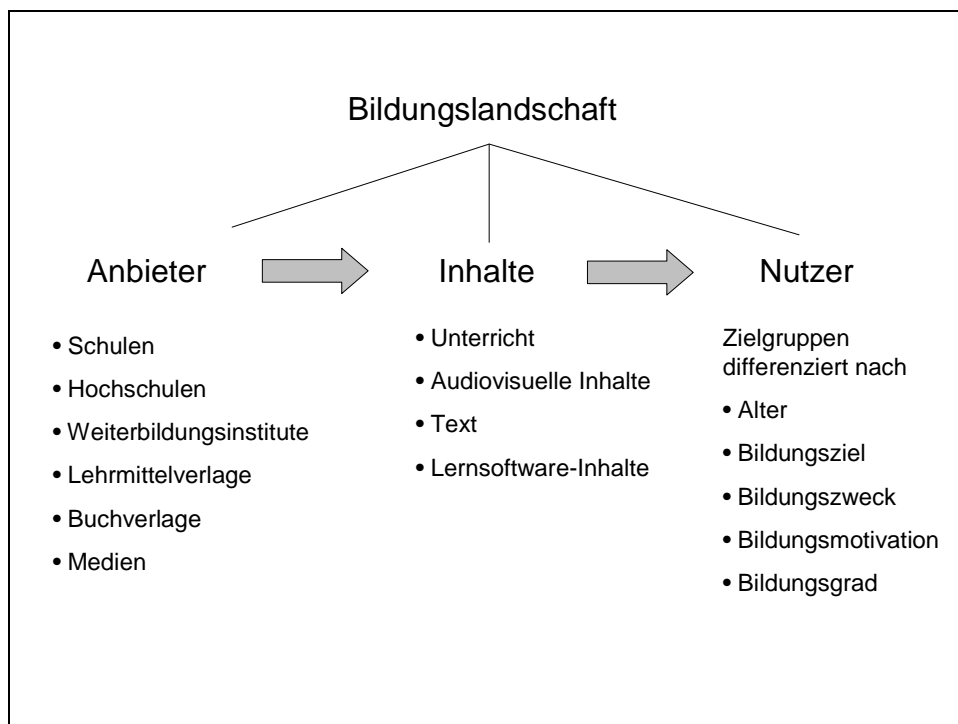
- 1.1. Der Bildungsauftrag von PSB-Veranstaltern ist nicht im Detail spezifiziert, deshalb müssen sie Anforderungen an ihre Bildungsangebote erheben
- 1.2. Diese Anforderungen lassen sich in funktional, nicht funktional und obligatorisch gliedern.
- 1.3. Funktionale Anforderungen: Das Bildungsangebot muss im Einklang mit den Bildungszielen stehen. Weiterhin müssen die Bildungsangebote eines PSB-Veranstalters für die Gesellschaft und für die Zuschauer und Nutzer einen Mehrwert schaffen.
- 1.4. Nicht-funktionale Anforderungen: PSB muss sich an Zuschauerinteressen orientieren und seine Bildungsangebote mediengerecht aufbereiten.
- 1.5. Obligatorische Regeln (Anforderungen): Angebote von PSB-Veranstaltern müssen mit inhaltlichen und wettbewerbstechnischen Regeln konform sein.
- 1.6. PSB muss Bildungsangebote bieten, die Zuschauerinteressen und gesellschaftliche Bedarfe berücksichtigen und wettbewerblich konform sind.



## 2 Bildungsziele und Bildungslandschaft

Dieses Kapitel soll den Status quo der Bildungslandschaft und ihre Entwicklung darstellen. Dazu wird zunächst der Wandel des Bildungsbegriffs diskutiert, da der Bildungsbegriff die Bildungsziele definiert. Welche Anforderungen an Bildung gibt es, welche Idee der Bildung dominiert heute, welche Prioritäten werden in der Bildung gesetzt? Abbildung 6 zeigt die Dimensionen der Bildungslandschaft und stellt damit auch eine stilisierte Wertschöpfungskette dar.

Abbildung 6: Dimensionen der Bildungslandschaft



Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 6 gliedert die Bildungslandschaft in drei Dimensionen: Anbieter, Inhalte und Nutzer. Anbieter sind Organisationen, Institutionen und Unternehmen, die bildende Inhalte entweder gratis abgeben oder verkaufen. Die Anbieter gliedern sich auf in den öffentlichen Bereich der Primar- und Sekundarschulen und Hochschulen und den privaten Bereich, zu dem die Weiterbildungsinstitute, (Fach-)Buchverlage und im weiteren Sinn die Medien zählen. Lehrmittelverlage sind entweder staatliche (in der Schweiz häufig in kantonalem Besitz) oder privatwirtschaftliche Unternehmen. Die staatlichen Anbieter haben den gesetzlichen Auftrag, Unterricht zu veranstalten, der für die Nutzerinnen und Nutzer im Primar- und Sekundarbereich gratis ist und im Tertiärbereich zumindest staatlich subventioniert ist. Auch Weiterbildungsinstitute veranstalten Unterricht, der aber von den Teilnehmenden selbst finanziert wird. Verlage und Medien produzieren Bücher, audiovisuelle Inhalte und Lernsoftware, die wiederum im Unterrichtskontext oder individuell genutzt werden.

Die Nutzer lassen sich als Zielgruppen darstellen. Für Kinder und Jugendliche ist der Schulbesuch bis zu einem bestimmten Alter obligatorisch, danach freiwillig. Der Hochschulbesuch ist ebenso freiwillig wie die Nutzung von Weiterbildung. Je nachdem, ob die Nutzung eines Angebots freiwillig oder obligatorisch ist, unterscheiden sich die Motivationen der Nutzer, ihre Bildungsziele und -zwecke. Das Ziel eines Schul- oder Hochschulbesuchs ist meist ein formaler Abschluss. Das Ziel eines Weiterbildungskurses ist teils ein formaler Abschluss, teils der Erwerb einer Fähigkeit oder von Wissen, das sich nicht in einem Diplom ausdrückt. Der Bildungsgrad einer Person entscheidet darüber, welche Bildungsangebote zweckmässig sind.

Die drei Dimensionen zeigen die Vielfalt des Angebots und der Anbieter, aber auch die unterschiedlichen Interessen und Wünsche der Nutzer. Damit drückt die Darstellung vor allem eines aus: Die Vielfalt des Bildungssektors spiegelt die vielfältigen Arten wider, auf die ein Mensch lernen kann.

## 2.1 Der Bildungsbegriff und seine historische Dimension

Ein kurzer Exkurs zur Historie des Bildungsbegriffs soll erklären, welche Konzepte der noch heute häufig verwendete „klassische“ Bildungsbegriff beinhaltet und woher diese Konzepte ursprünglich stammen.

Der klassische Bildungsbegriff entstand ab Ende des 18. Jahrhunderts und wird in der heutigen Zeit vor allem mit dem Namen Wilhelms von Humboldt verknüpft, im Sinn des „Humboldt’schen Bildungsbegriffs“. Pollak (2000: 94–96) hat Bedeutungselemente und Problemgehalte des abendländisch-neuzeitlichen „Bildungsbegriffs“ anhand der wichtigsten Unterscheidungen und ihrer Vordenker aufgelistet.

Unterscheidung von **Bildung als Prozess** und **Bildung als Resultat** eines Prozesses, dem das Resultat Ziel und Richtung gibt. Problematisch an dieser Unterscheidung ist die Bestimmung von Anfang, Ende und Steuerung des Prozesses. Weiterhin ist es schwierig, zu bestimmen, welche Möglichkeiten und Grenzen die „Bildsamkeit“ hat, resp. welche Anlagen eine Person haben muss, und welche Faktoren der Person von aussen zur Bildung mitgegeben werden können.

Unterscheidung von **material-quantitativer Bildung** („Besitz“ von „Bildungsgütern“) und **formal-qualitativer Bildung** (bestimmte Art der Wirkung und des Zusammenspiels von Wissen, Haltungen, Einstellungen). Das wesentliche Problem dieser Unterscheidung ist die normative Dimension: Wie kann sich ein Bildungskanon allgemein und verbindlich bestimmen lassen? Welchen Bildungswert hat ein Lerninhalt?

Unterscheidung von Bildung als **Prozess der von aussen einwirkenden Formung** eines „Rohstoffes“ oder als **innerer Selbstformungsprozess** von „inneren Anlagen“ durch „innere Kräfte“ (beispielsweise Rousseaus Vorstellung von „naturgemäßer Erziehung“) – Probleme: „Nature versus Nurture“-Streit – Lernfähigkeit des Menschen versus genetische Disposition.

Unterscheidung von **allgemeiner Bildung** (Humboldts „Mensch“) und **beruflicher Bildung** (Humboldts „Bürger“). Diese Unterscheidung, die sich an der Verwertbarkeit von Wissen und Können festmacht, hat zu einer Abwertung der Verwertbarkeit von Bildung geführt, d.h. es kam zur Einschätzung höherer „allgemeiner“ Bildung und „niedriger“ beruflicher Bildung.

Unterscheidung von **Bildung als Verwirklichung von (idealer) Menschlichkeit** in entweder je einzigartiger „Individualität“ oder „Personalität“ (in der Tradition Humboldts) oder der gattungsgeschichtlichen Hervorbringung der „**Höherbildung der Menschheit**“. Problematisch ist hier die Bestimmung „eines“ Bildungsideals, da häufig allein auf Tradition rekurriert wird und das Ideal nicht auf die Anforderungen an den Menschen hin bestimmt wird. Damit verknüpft ist ein schwieriges Verhältnis von Ideal und Wirklichkeit, das dieses Konzept gerade für die Bildungspolitik, die Bildung für eine breite Masse schaffen muss, unbrauchbar macht.

Unterscheidung von „**eigentlicher**“, „**echter**“ **Bildung** (Humboldts „idealische Vollkommenheit“; Schellers „zweckfreies Bildungswissen“) und **uneigentlicher Ausbildung** (instrumentelles Verfügungswissen). Bereits die Wortwahl impliziert, dass die Wirklichkeit gegenüber dem Ideal abgewertet wird.

Vor allem Humboldts Konzepte wurden im deutschsprachigen Raum bildungspolitisch umgesetzt. Die heutige Trennung zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen geht auf ihn zurück. Von Humboldts normativ geprägte Unterscheidungen werden vor allem aus vier Gründen kritisiert (Kirchhöfer 2004: 32):

- Wegen der Assoziation mit dem Begriff des Belehrens
- Wegen der Beschränkung von Bildung auf (allgemeinbildenden) Unterricht in Schulen und Hochschulen für Kinder, Jugendliche und allenfalls junge Erwachsene
- Wegen des fehlenden Bezugs zur Verwertung und der abgehobenen Zweckfreiheit
- Wegen des elitären Inhalts, der meist gemeinsam gedacht wird mit einem Begriff der Hochkultur und daraus resultierend, der Unterscheidung einer „niederen“ Bildung, die als Ausbildung oder Berufsbildung gefasst wird.

Diese Kritik resultiert teilweise daher, dass Humboldts Bildungsbegriff einer anderen Epoche entstammt und sich die Anforderungen an Bildung in den letzten Jahrzehnten verändert haben.

## **2.2 Neue Anforderungen an Bildung**

Bildung nutzt immer dem Individuum und der Gesellschaft gleichzeitig. Das Individuum verbessert durch Bildung seine Lebensqualität und die Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Die Gesellschaft kann mit einem höheren Bildungsniveau wirtschaftliches Wachstum erzielen und

den sozialen Zusammenhalt stärken. Deshalb wird Bildung in Europa überwiegend als staatliche Aufgabe betrachtet.

Wandel in Gesellschaft und Wirtschaft stellen neue Anforderungen an die Bildung und die Bildungspolitik. Neue Kommunikationsmöglichkeiten und der Zusammenbruch kommunistischer Systeme weltweit haben zu einer Globalisierung der Wirtschaft geführt. Diese Globalisierung wirkt sich auf die Gesellschaft aus, indem sie von dem Individuum mehr Mobilität und Flexibilität verlangt – zeitlich, räumlich und geistig. Der kontinuierliche Wandel erfordert, dass sich das Individuum schnell auf Situationen einstellen kann: eine andere Stadt, ein fremdes Land, einen neuen Arbeitsplatz, der andere Qualifikationen verlangt als der bisherige. Entsprechend muss sich das Individuum in drei Feldern kontinuierlich anpassen:

- Technologischer Wandel, der die Beherrschung von Verfahren und Prozessen voraussetzt
- Zunehmend individualisierte Gesellschaften, die neue Anforderungen an den sozialen Zusammenhalt stellen
- Wirtschaftliche Globalisierung, die den Wettbewerb verstärkt und gesellschaftliche Folgen hat (Migration, Umweltverschmutzung)

Um diesen Veränderungen zu begegnen, ist ein neuer Bildungsbegriff notwendig, der sich an den Anforderungen orientiert, die an den heutigen Menschen gestellt werden.

## **2.3 Definition von „Bildung“**

Bildung soll in dieser Arbeit definiert werden als Set von Kompetenzen, die ein Mensch haben muss, um ein erfolgreiches Leben in einer gut funktionierenden Gesellschaft zu führen im Sinn des OECD-Programms „Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations“ (DeSeCo). Das Set besteht aus Schlüsselkompetenzen, die für die persönliche und soziale Entwicklung der Menschen in modernen, komplexen Gesellschaften wesentlich sind. Drei Kategorien von Kernkompetenzen werden definiert: Interagieren in sozial heterogenen Gruppen; selbständiges Handeln und interaktive Nutzung von Instrumenten und Hilfsmitteln. Kompetenz wird in diesem Programm definiert als „the ability to meet demands or carry out a task successfully, and consists of both cognitive and noncognitive dimensions.“ (Organisation for Economic Co-operation and Development 2002: 8). Wie sich dieses Set von Kompetenzen zusammensetzen soll, wird im Folgenden anhand der wissenschaftlichen Literatur über den Kompetenzbegriff diskutiert.

Es existiert eine Reihe von Definitionen des Kompetenzbegriffs und als erforderlich angesehener Kompetenzen. Ein häufig verwendetes Modell ist das von Schaeper (2005: 209 ff.; Schaeper 2006: 3), das sich an Knauf (2003) und Orth (1999) anlehnt und auch von Erpenbeck/Sauer aufgegriffen wird (2001: 26). Diese Konzepte fassen auf vier Arten von Kompetenzen: Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz und Methodenkompetenz. Orth

(1999: 30) definiert Kompetenzen als „Schlüsselqualifikationen“, wobei der Begriff „Schlüsselqualifikation“ aus der Berufsbildung kommt und Berufe und berufliche Felder definiert. Dieses Konzept ist leicht verständlich und wird aus diesem Grund häufig angewendet, ihm fehlen jedoch theoretische Grundlagen.

Ein ebenfalls bekanntes Kompetenzkonzept ist das TUNING-Projekt (Gonzalez/Wagenaar 2003). TUNING unterscheidet instrumentale, interpersonale und systemische Fähigkeiten. Das Projekt geht von der Prämisse aus, dass keine theoretische Herleitung von Kompetenzen notwendig ist, sondern dass sie sich aus der Literatur und nach pragmatischen Überlegungen herleiten und danach validieren lassen (vgl. Nägeli 2004).

Das einzige Projekt zur Definition von Kompetenzen, das auf einer systematischen theoretischen Reflexion beruht, ist das OECD-Programm „Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations“ (DeSeCo) (Organisation for Economic Co-operation and Development 2002). Das DeSeCo-Projekt ist zudem umfassend in dem Sinn, dass es mit seiner grundsätzlichen, gesellschaftspolitisch orientierten Frage nach den für das ganze Leben zentralen Kompetenzen über die an der Berufsbildung orientierten Schlüsselqualifikationen hinausgeht.

DeSeCo definiert drei Kategorien von Kernkompetenzen: Interagieren; selbständiges Handeln und interaktive Nutzung von Instrumenten.

Die Fähigkeit, mit anderen Menschen auszukommen, zusammenzuarbeiten und Konflikte lösen zu können, figuriert unter der ersten Kategorie „Interagieren in sozial heterogenen Gruppen“. Die zweite Kategorie „Selbständiges Handeln“ umfasst Schlüsselkompetenzen, die das Individuum befähigen, sein Leben durch Selbstbestimmung in Lebens- und Arbeitsbedingungen zu gestalten. Die Fähigkeit, „Hilfsmittel und Instrumente interaktiv zu nutzen“, die dritte Kategorie der Schlüsselkompetenzen, geht auf die sozialen und beruflichen Anforderungen ein, die die Informationsgesellschaft hervorbringt. Die drei in dieser Kategorie aufgeführten Kernkompetenzen gehören Lesekompetenz und mathematische Grundbildung, Wissen und Informationen der naturwissenschaftlichen Grundbildung, und die Beherrschung von Technologien.

Tabelle 2: Kompetenzen des DeSeCo-Projekts und ihre Begründung

Kompetenz	Begründung
Kategorie 1: Interagieren in sozial heterogenen Gruppen	
Gute und tragfähige Beziehungen unterhalten	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mit Verschiedenartigkeit in pluralistischen Gesellschaften umgehen</li><li>• Bedeutung der Empathie</li><li>• Bedeutung des sozialen Kapitals</li></ul>
Fähigkeit zur Zusammenarbeit	
Bewältigen und Lösen von Konflikten	
Kategorie 2: Selbständiges Handeln	
Handeln im grösseren Kontext	<ul style="list-style-type: none"><li>• Eine persönliche Identität entwickeln und Ziele in einer komplexen Welt verwirklichen</li><li>• Rechte ausüben und Verantwortung übernehmen</li><li>• Die eigene Umwelt und ihre Funktionsweise verstehen</li></ul>
Realisieren von Lebensplänen und persönlichen Projekten	
Verteidigung und Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Erfordernissen	
Kategorie 3: Hilfsmittel und Instrumente interaktiv nutzen (Tools)	
Interaktive Anwendung von Sprache, Symbolen	<ul style="list-style-type: none"><li>• Technologisch auf dem neuesten Stand bleiben</li><li>• Die Medien, Mittel und Werkzeuge (Tools) für eigene Zwecke einsetzen und anpassen</li><li>• Sich aktiv mit der Umwelt auseinandersetzen</li></ul>
Interaktive Nutzung von Wissen und Informatio-	
Interaktive Anwendung von Technologien	

Quelle: Organisation for Economic Co-operation and Development (2005: 12–17)

Die DeSeCo-Schlüsselkompetenzen stimmen weitgehend mit den zuvor genannten Schlüsselkompetenzen überein: „selbständiges Handeln“ entspricht weitgehend der „Selbstkompetenz“, die „Hilfsmittel und Instrumente interaktiv nutzen“ der „Sachkompetenz“ und das „Interagieren in sozial heterogenen Gruppen“ der „Sozialkompetenz“.

Jede der DeSeCo-Schlüsselkompetenzen setzt die Mobilisierung des Wissens, kognitive und praktische Fähigkeiten sowie bestimmte Sozial- und Verhaltenskomponenten wie Einstellungen, Gefühle, Werte und Motivationen voraus. Das Kompetenzniveau einer Person bestimmt sich durch ihre Fähigkeit, mit Komplexität, Unvorsehbarkeit und Veränderung zurechtzukommen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: 12). Kompetenz ist die Fähigkeit des Einzelnen, die Elemente seines Wissens und seiner Fertigkeiten selbstgesteuert zu bündeln. Das Kompetenzniveau kann als Fähigkeit einer Person gesehen werden, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten entsprechend den je nach Kontext und Situation unterschiedlichen Anforderungen einzusetzen.

Das DeSeCo-Projekt geht von der Prämisse aus, dass es nicht möglich ist, für den Bildungsbereich allgemeingültige Kompetenzen zu formulieren, da alle Konzepte historisch und kulturell gebunden sind. Eine Kompetenz kann deshalb nur definiert werden, wenn der Bedarf nach einer solchen Kompetenz festgestellt worden ist. Aus diesem Grund werden Kompe-

tenzen in einem sozio-ökonomischen Kontext festgelegt. Wie Durdel (2002: 21) gezeigt hat, ist jeder Bildungsbegriff von seinem dahinterliegenden Menschenbild abhängig.

Der Kompetenzbegriff steht in einer langen Reihe historischer Bildungsbegriffe. Im deutschsprachigen Raum bis zum heutigen Tag wichtiger Begriff ist der Humboldt'sche Bildungsbegriff. „Bildung bedeutet nach Humboldt ein Anregen aller Kräfte, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselhafter Ver- und Beschränkung harmonisch-proportional entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichert“ (Schmidt 2005: 9). Humboldt selbst schreibt: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlassliche Bedingung“ (Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften 1903: 296). Das Ziel ist demnach die menschliche Vervollkommnung

Der Kompetenzbegriff ist operationalisierbar und wird operationalisiert in der internationalen Definition und Messung von Mindeststandards in der Bildung, beispielsweise im PISA-Programm. In Bildungspolitik und Bildungsforschung verdrängt der Kompetenzbegriff zunehmend ältere Konzepte. In der öffentlichen Debatte spielt Humboldts Bildungsbegriff noch heute eine wichtige Rolle, auch in der Diskussion um den Bildungsauftrag der PSB-Veranstalter.

Im Vergleich zu dem Humboldt'schen Bildungsbegriff, der ein Ideal darstellt, fasst der Kompetenzbegriff die Minimalanforderung der Fähigkeiten, des Wissens und der Einstellungen zusammen, die ein Mensch erwerben sollte, um ein erfülltes Leben in einer Gesellschaft im 21. Jahrhundert zu führen.

Der Kompetenzbegriff geht über den Humboldt'schen Bildungsbegriff hinaus, indem er Anforderungen und damit Kompetenzen zweck- und zielorientiert definiert – aber nicht im engen Sinn einer notwendigen beruflichen Verwertbarkeit, sondern im Sinn eines erfüllten Lebens in der Gesellschaft.

Der Kompetenzbegriff bleibt hinter dem Humboldt'schen Bildungsbegriff zurück, indem er fragt: Welche Fähigkeiten, welches Wissen, welche Einstellungen sind notwendig, um ein erfülltes Leben in einer Gesellschaft zu führen? Humboldt dagegen fragte: Was ist dem Menschen möglich, was ist hinreichend, um von Bildung zu sprechen?

Weil er ein Ideal definiert, ist der Humboldt'sche Bildungsbegriff notwendigerweise elitär. Nicht jeder Mensch strebt dieses Ideal an, und nicht jeder hat die geistigen Fähigkeiten dazu, in seine Nähe zu kommen. Der Kompetenzbegriff ist dagegen nicht elitär, weil er auf die Minimalanforderungen fokussiert, aber er lässt Raum für Eliten. Die Konsequenz daraus für diese Arbeit ist, dass der verwendete Bildungsbegriff einen starken Fokus auf Verwertbarkeit

aufweist und grundsätzlich ein gewisses Set von Kompetenzen für alle fordert, entsprechend also keinen Fokus hat auf eine bereits gebildete Minderheit. Damit wird das in der Diskussion um den Bildungsauftrag des Fernsehens häufig vorgebrachte Argument, Bildungsangebote seien per se Minderheitenprogramme, entkräftet. Bildung im Sinn eines Kompetenzerwerbs ist für jedes Individuum in einer Gesellschaft notwendig, wobei unterschiedliche Kompetenzen für ein Individuum notwendig sein können und unterschiedliche Niveaus erreicht werden.

## **2.4 Der Begriff des Lernens**

Kompetenzen sind das Ergebnis eines Lernprozesses. In diesem Kapitel soll der Begriff des Lernens definiert und das Begriffsfeld „Lernen“ aufgespannt werden. Dabei stehen der Lernprozess selbst, die Lernformen und Lernorte im Mittelpunkt, um die Bildungsangebote von PSB-Veranstaltern einordnen zu können.

„Lernen bezeichnet die Veränderung eines aktuellen Zustands eines individuellen oder kollektiven Subjekts, die als Resultat der Interaktion des Subjekts mit seiner Umwelt eintritt“ (Kirchhöfer 2004: 55).

Lernen ist immer intentional, d. h., ein Mensch kann nicht ohne eigene Aktivität lernen:

What are the limits between information and learning? This borderline is basically between learning and non-learning activities. (...) „for informal learning knowledge is made available and it is up to the individual to use it or not for learning, so it is the „intention to learn“ that counts.“ (Eurostat 2006: 9)

Diese Unterscheidung ist für das Lernen aus Medien wichtig, da hier deutlich wird, dass lernen nicht ohne Aktivität des Zuschauers oder der Zuschauerin passiert, sondern eine gewisse eigene Leistung notwendig ist, um von lernen zu sprechen. Die Intention, etwas zu lernen, kann sich dabei auf kleine Einheiten beziehen. Beispielsweise bedeutet diese Forderung nach der Intentionalität des Lernens nicht, dass sich ein Rezipient mit der Intention, etwas zu lernen, vor sein Fernsehgerät setzen muss. Wenn er jedoch eine Sendung ansieht, muss der Rezipient zumindest für eine einzelne Botschaft, oder einen einzelnen Fakt, die Intention des Lernens haben.

Der Begriff des Lernens, insbesondere in Verknüpfung mit dem Attribut des „lebenslangen Lernens“, begann sich gegenüber dem Begriff der Bildung in den 1990er Jahren durchzusetzen. In dieser Zeit reifte die Einsicht, dass angesichts fundamentaler Veränderungsprozesse eine Umorientierung in der Weiterbildung notwendig ist. Dabei geht es um neue Werte und Verhaltensweisen und um Erfahrungsaufbau. Aus diesem Grund habe sich, so Erpenbeck/Sauer (2001: 13), der Begriff der Kompetenzentwicklung und mit ihm die Prozessorientierung des Lernens durchgesetzt. Auch in der OECD hat dieser Wandel stattgefunden: „The 1990s view established a holistic view of education and learning as a truly lifelong proc-



ess („from cradle to grave“) that is ... multidimensional“ (Organisation for Economic Co-operation and Development 2003: 22).

Mit diesen Veränderungen begann die Bildungsforschung und die Praxis, Lernen als selbstbestimmten und selbstgesteuerten Prozess zu begreifen, in dem sich Lernende Kompetenzen aneignen. Deshalb wird heute häufig von „kontinuierlichem“ oder „lebenslangem Lernen“ gesprochen, das die Selbständigkeit des Individuums und die Kompetenzorientierung betont.

In Tabelle 3 werden die Unterschiede zwischen traditionellem und entgrenztem Lernen dargestellt, wobei die „Entgrenzung des Lernens“ als direkte Folge des Wandels in der Informationsgesellschaft angesehen werden kann. Die technische Entwicklung in der Informationsgesellschaft liefert die Mittel. Die Informations- und die Wissensgesellschaft (siehe Kapitel 2.2) erfordern neue Inhalte und Lernformen und geben dem Lernen einen anderen, neuen Sinn. Risiko, Kosten und Verantwortung übernimmt das Individuum in grösserem Masse.

Tabelle 3: Unterschiede zwischen traditionellem und entgrenztem Lernen

<b>Dimension des Lernens</b>	<b>traditionelles Lernen</b>	<b>entgrenztes Lernen</b>
Zeit	gesonderte Lernphasen im Lebensverlauf	lebenslang, Diffundierung des Lernens in den Lebensphasen
Ort	institutionalisierte gesonderte Lernorte	Lernfelder in der Erwerbs-, Bürger-, Eigenarbeit, Unabhängigkeit von speziellen Lernorten
Mittel	in Lehrprozessen dargebotene Lernmedien	luK-Technologien zur Konstruktion von Lernangeboten
Inhalte	zentrale Curricula	individuelle Arrangements
Form	formell, qualifikations- und zertifikatsorientiert	informell, kompetenzorientiert
Organisation	ressortbezogene Institutionen	ressortübergreifende Netzwerke mit moderierenden Akteuren
soziale Form	Lerngruppe	individuell organisierte Aneignung
Sinn	Erwerb von Zugangsberechtigungen	Kultivierung der Lernkompetenz zum Erwerb von Kompetenzen
politische Funktion	obrigkeitsstaatlich, ordnungspolitisch	individuelle Initiative und individuelles Risiko
Internationalität	nationalstaatlich	global kompatibel

Quelle: (Kirchhöfer 2001: 121)

Diese Veränderungen erfordere eine neue Lernkultur, postulierte das Projekt „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Eine Lernkultur, so die Autoren, umfasst drei Dimensionen: die Lernumgebung oder *Positionsdimension*, das Lernsubjekt, seine Lernresultate und Lernreflexionen oder die *Produktdimension*, den Lernprozess oder die *Prozessdimension* (Erpenbeck/Sauer 2001: 29). „Lernkultur“ ist ein abstrakter Begriff, und jede Gesellschaft kann eine Lernkultur haben, wie Veith (2003: 181) in seinem sozialwissenschaftlichen Rückblick zeigt. Deshalb soll die „Lernkultur“ hier nur als Konstrukt dienen, mit dessen drei Di-

mensionen sich beschreiben lässt, inwiefern sich Bildung und Lernen durch den gesellschaftlichen, technologischen und wirtschaftlichen Wandel verändern.

Die Positionsdimension weist daraufhin, dass Lernen im Sinn eines kontinuierlichen Lernens innerhalb und ausserhalb eines institutionellen Rahmens, in Bildungseinrichtungen und bei der Arbeit, im Internet und in vielen Arten von Weiterbildungslehrgängen stattfinden kann. Das Bundesamt für Statistik, das sich an die Definitionen von OECD und Eurostat anlehnt, unterscheidet drei Formen von Bildung nach dem Institutionalisierungsgrad:

Die **formale Bildung** findet innerhalb des nationalen Bildungssystems statt, das aus Schule, Berufsbildung und Tertiärbildung besteht.

Die **nicht-formale Bildung** beinhaltet alle Unterrichtsformen ausserhalb des formalen Bildungssystems. Es handelt sich dabei in erster Linie um Weiterbildungskurse, aber auch um andere Lernaktivitäten im Rahmen einer Schüler-Lehrer-Beziehung. Weitere Möglichkeiten sind Kongresse, Seminare, Konferenzen oder Fernstudien mittels Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT).

**Informelles Lernen** umfasst sämtliche Aktivitäten, die explizit einem Lernziel dienen, aber ausserhalb einer Lernbeziehung stattfinden. Das Lernen erfolgt durch die Verwendung von Lehrmitteln (Lehrbücher, Software oder Lernmedien), durch das Beobachten anderer Personen oder durch On-the-job-Lernen. Im Allgemeinen werden die Lernaktivitäten anhand geschlossener Listen identifiziert, weshalb nicht sämtliche möglichen Lernaktivitäten abgedeckt sind. Die mit dieser Beschränkung verbundene Verzerrung der Ergebnisse wurde bisher nicht evaluiert. (Borkowsky/Schweiz Bundesamt für Statistik 2006: 9)

Da es um den Bildungsprozess geht, kann in diesem Zusammenhang „Bildung“ gegen „Lernen“ substituiert werden und somit von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen gesprochen werden. Dohmen weist auf den Zertifizierungscharakter der formalen Bildung hin: Formales Lernen ist „ein von Bildungsinstitutionen veranstaltetes, planmäßiges strukturiertes Lernen, das zu anerkannten Abschlüssen und Zertifikaten führt“ (Dohmen 1996: 29). Das wesentliche Definitionskriterium ist die Zertifizierung, die in formaler Bildung grundsätzlich angestrebt wird, wobei die Bildungsinstitution und die Zertifizierung eng zusammenhängen, da nur akkreditierte Organisationen staatlich anerkannte Zertifikate ausgeben dürfen. Für die Zwecke dieser Arbeit wird Dohmens Definition des formalen Lernens verwendet, da diese auch die Weiterbildung einschliesst, wenn sie zu einem anerkannten Abschluss führt.

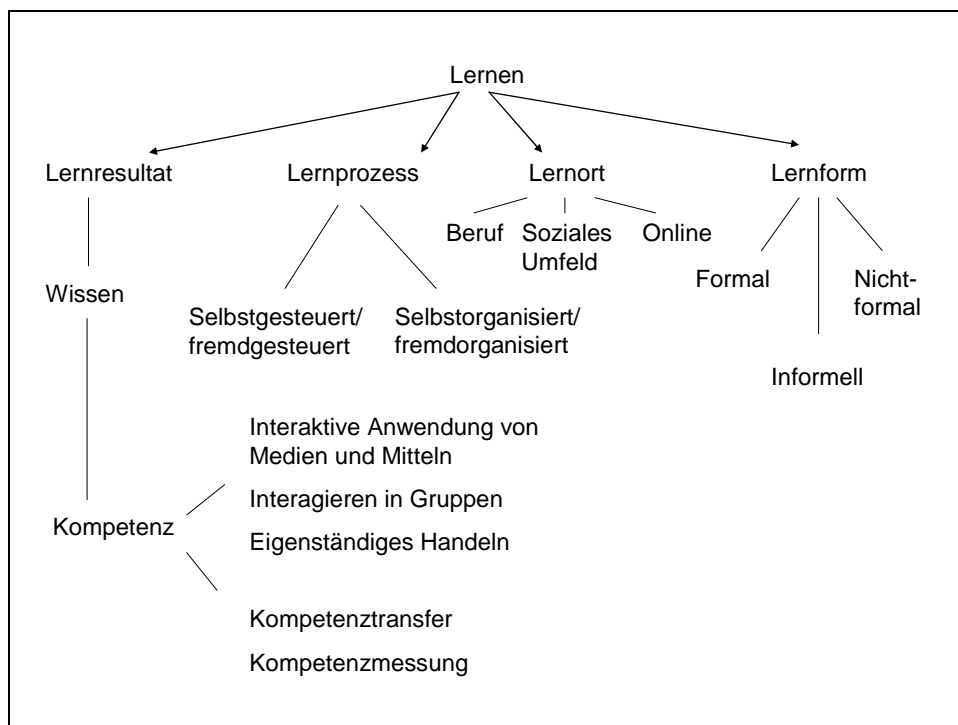
Die Eurostat-Definition führt eine weitere wichtige Abgrenzung zum informellen Lernen ein: „unbeabsichtigtes Lernen“ (Random Learning), das nicht als Lernen im eigentlichen Sinn gezählt wird (Eurostat 2006), da die Intention, zu lernen, ein konstitutives Merkmal des Lernprozesses ist. Diese Abgrenzung ist wichtig, da ohne die Intention, zu lernen, der Begriff „Lernen“ beliebig wird – mit anderen Worten, wenn keine Intention, zu lernen, erforderlich ist, kann jedwede Tätigkeit als Lernen bezeichnet werden.

In der Produktdimension geht es um das Resultat des Lernprozesses, das Wissen, das durch Lernen entsteht. Geht man von einem kompetenzorientierten Bildungsbegriff aus, so steht die Kompetenz als Produkt von Lernprozessen im Vordergrund.

Angesichts der Globalisierung wirtschaftlicher Aktivitäten bei gleichzeitiger Fragmentierung und Dynamisierung der Märkte wird die Gestaltung des Lernens als selbstorganisierter Prozess immer notwendiger. So ist beispielsweise der Übergang von der traditionellen beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung im europäischen Maßstab und zu dem damit verbundenen selbstorganisierten Lernen zugleich Resultat und Antrieb dieser Notwendigkeit. Aber auch das schulische und das universitäre Lernen bewegen sich, wenngleich langsam, in Richtung eines überwiegend selbstorganisierten Lernens, einer kompetenzbasierten Lernkultur. (Erpenbeck/Sauer 2001: 42)

In der Prozessdimension spielt vor allem die Unterscheidung zwischen fremd- und selbstgesteuerten, fremd- und selbstorganisierten Lernprozessen (Erpenbeck 1997: 311). Bei fremdgesteuerten Lernprozessen bestimmt der „Lehrer“ Lernziele, Strategien und Kontrollprozesse, bei fremdorganisierten Lernprozessen die Lern- und Arbeitssituation. Bei selbstgesteuertem Lernen werden diese Aspekte von dem Lernenden selbst vorgegeben. Selbst- und Fremdsteuerung, Selbst- und Fremdorganisation kommen in unterschiedlichen Lernformen in verschiedenen Anteilen vor, sie ergänzen sich meist.

Abbildung 7: Das Begriffsfeld Lernen



Quelle: In Anlehnung an Kirchhöfer (2004: 53)

Abbildung 7 definiert die Dimensionen des Lernens im Überblick. In die Dimensionen des Lernens nach Erpenbeck/Sauer (2001: 29) werden zentrale Begriffe dieser Arbeit wie „Kom-

petenz“, „informelles Lernen“ oder „selbst organisiertes Lernen“ und „lebenslanges Lernen“ verortet.

Die Forderung des „Lebenslangen Lernens“ zielt „auf eine grundlegende Veränderung des Lernverhaltens und der Bildungseinrichtungen“ (Wessely 2004: 34). Der zentrale Aspekt des Konzepts des lebenslangen Lernens ist die Betonung der aktiven, primären Rolle des Individuums. Lebenslanges Lernen schliesst alle Lernformen und Bildungsbereiche ein. Die Anforderungen an Bildungsziele und Bildungspolitik sind demnach: die Erstausbildung so zu gestalten, dass sie lebenslanges Lernen ermöglicht, und Erwachsenen Zugang zu Bildung zu verschaffen:

Lifelong learning extends from the early years through adult life; includes schooling, other organised education and training and non-formal learning; builds on complementarities and linkages among providers and partners in its organisation and financing; and emphasises the active, primary role of the individual learner. There are two aspects to lifelong learning: adapting initial education to facilitate learning throughout life, and giving adults access to education. (Organisation for Economic Co-operation and Development 1999: 6)

Lebenslanges Lernen schliesst Weiterbildung ein. Damit entsteht ein holistisches Konzept des Lernens, das die aktive Rolle des Individuums, den Aspekt des Kontinuierlichen und der Vielfältigkeit der Lernformen betont. Lebenslanges Lernen schliesst nicht nur berufliche Weiterbildung ein, sondern „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen beziehungsweise beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001: 9).

Dabei entstehen neue Anforderungen an die Bildungspolitik, aber auch an das Individuum (Backes-Gellner et al. 2004: 6). Die Bildungspolitik ist aufgefordert, durchlässige, aber verzahnte Bildungswege zu schaffen und eine vielfältige und transparente Angebotslandschaft zu fördern. Das Individuum ist aufgefordert, in Eigenverantwortung zu lernen, wobei eigenverantwortliches Handeln selbst wiederum Lernprozesse voraussetzt.

Zweck des lebenslangen Lernens ist für Erwachsene nach Heid (2000: 23): (1) in der grundlegenden Bildung Erreichtes weiterzuführen und auszubauen, (2) in der grundlegenden Bildung Versäumtes nachzuholen, (3) veraltete Qualifikationen durch neue zu ersetzen, (4) durch Weiterbildung Ermöglichtes oder Ermöglichendes „einzusparen“.

Lebenslanges oder kontinuierliches Lernen, wie es im Folgenden genannt sein soll, bringt Veränderungen für die primäre und sekundäre Bildung, für den Tertiärsektor und die Weiterbildung. Auf allen Stufen wirkt sich die Veränderung der Bildungsziele aus: Die Kompetenzentwicklung nimmt gegenüber der Vermittlung von Inhalten zunehmend mehr Raum ein. Die stärkere Kompetenzorientierung in Schulen und Hochschulen hat Standardisierungs- und Vergleichstendenzen hervorgebracht. Während in den Primar- und Sekundarstufen der Vergleich mit Benchmarkingstudien wie PISA im Vordergrund steht, ist es im Hochschul- und

Ausbildungsbereich eine Standardisierung und Modularisierung mit den Bologna- und Kopenhagener Prozessen. Der Weiterbildungssektor verändert sich dahingehend, dass er wächst, differenzierter wird und in Anlehnung an die Ausbildungs- und Hochschulreformen ebenfalls standardisierter wird. So steigen Zahl und Vielfalt der Weiterbildungsangebote kontinuierlich (vgl. Caballero Liardet et al. 2004).

Das Konzept des lebenslangen Lernens ist untrennbar mit dem Kompetenzbegriff der Bildung verknüpft. Das bedeutet, dass lebenslanges Lernen ebenso wie der Kompetenzbegriff auf die gestellten Anforderungen rekurren. Mit anderen Worten: Lebenslanges Lernen bedeutet nicht, dass jeder Mensch jeden Tag irgendetwas lernt, sondern eine kontinuierliche Weiterbildung, die sich an den Anforderungen von Beruf und Lebenssituation orientiert. Für PSB-Veranstalter bedeutet das, dass die Anforderungen an ihre Bildungsangebote steigen: Für lebenslanges Lernen sind nur die Bildungsangebote relevant, die einen wie auch immer gearteten Bedarf bedienen.

An dieser Stelle soll festgehalten werden, dass es viele Formen des Lernens gibt, die unterschiedliche Anforderungen an (PSB-)Bildungsangebote stellen. Lernen ist grundsätzlich intentional, kann also nicht ohne eigene Aktivität des Zuschauers oder der Zuschauerin „passieren“.

Einen Gegenentwurf zur Intentionalität des Lernens ist die Kultivierungsthese. Diese These wurde ursprünglich von George Gerbner Ende der 1960er Jahre aufgestellt, ausgehend davon, dass Fernsehen eine Sozialisationsinstanz in der amerikanischen Gesellschaft ist. Gerbner ging von der These aus, dass „die Wirkung des Fernsehens weniger in der Vermittlung spezifischer Einstellungen und Meinungen zu bestimmten Themen, als vielmehr in der Kultivierung grundlegender Einstellungen über die Realität“ besteht (Burkart 2002: 330). Die Kultivierungsthese an sich besagt, dass „langfristige Interaktionsprozesse zwischen dem omnipräsenten Medium Fernsehen und den Realitätswahrnehmungen der Rezipienten“ existieren (Hasebrink 2001: 155). Welcher Art diese Interaktionsprozesse sind, und welche Folgen sie genau haben, ist bis heute Gegenstand publizistikwissenschaftlicher Debatten (Burkart 2002: 332).

Dass auf diese Weise Lerneffekte entstehen können, zeigt eine Studie der Universitäten Chicago und Brown. Diese Studie stellte fest, dass die Einführung von Satelliten-TV in ländlichen Regionen Indiens zu einer deutlichen Besserstellung von Frauen geführt hat (2007a). Satelliten-TV bringt Wertvorstellungen wie beispielsweise von der Gleichstellung der Geschlechter auch in abgelegene Regionen. Die Forscher stellten fest, dass sich die weibliche Autonomie erhöhte, die Einschulungsrate von Mädchen stieg und die Toleranz häuslicher Gewalt abnahm. Wie die Studie kalkulierte, entsprechen diese Effekte etwa fünf Jahren zusätzlich Bildung. In Ländern, in denen das Bildungssystem zumindest für bestimmte Bevölkerungsgruppen wenig leistet, kann Fernsehen einen deutlich bildenden Effekt haben. Im konkreten Fall rührt dieser wahrscheinlich weniger von didaktisch orientierten Bildungssendungen als von

einem Kultivierungseffekt her. In leistungsfähigen Bildungssystemen wie dem schweizerischen ist davon auszugehen, dass Kultivierungseffekte zur Bildung kaum beitragen. Die obligatorische Schulzeit ist länger und allen Kindern zugänglich, und in der obligatorischen Schulzeit werden wichtige Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt. Deshalb ist in der Schweiz bei Erwachsenen im allgemeinen die Lernkurve deutlich flacher als bei Erwachsenen in den abgelegenen Regionen Indiens.

Für die Bildungswirkung von Fernsehen hiesse die Kultivierungsthese, dass Fernsehen an sich schon Lerneffekte produziert, unabhängig von der Art der Aufbereitung: „As television now provides large amounts of integrated information, perhaps education's principal functions have been absorbed by television as a whole.“ (Donnelly 2001: 155).

Grundsätzlich soll die Kultivierungsthese nicht Frage gestellt werden, aber Kultivierungseffekte sollen für die Zwecke dieser Arbeit nicht mit Bildungseffekten gleichgesetzt werden. Mit einer derartigen Gleichsetzung würde sich die Frage nach der Umsetzung des Bildungsauftrags erledigen - schliesslich wäre jede Form des Programms an sich bereits bildend. Deshalb wird für die Zwecke dieser Arbeit davon ausgegangen, dass Lernen intentional ist, dass es aber durchaus Beeinflussungs- und Sozialisationseffekte durch Medien geben kann im Sinn der Kultivierungsthese, die nicht unbedingt Intentionalität auf Seiten des Rezipienten voraussetzen. Diese Beeinflussungs- und Sozialisationseffekte werden aber nicht als „Lernen“ bezeichnet.

In diesem Kapitel wurden Definitionen eingeführt, die im Weiteren helfen sollen, die Bildungsangebote der PSB einzuordnen. Das nächste Kapitel soll helfen zu verstehen, welche Rolle PSB-Bildungsangebote in der Bildungslandschaft spielen und die Grenzen von medienvermitteltem Lernen darstellen.

## **2.5 PSB-Bildungsangebote in der Bildungslandschaft**

Bedarfssfelder im Bildungsbereich lassen sich nur auf nationaler Ebene identifizieren, da Bildungsstrategien und die Organisation der Bildungsinstitutionen von der nationalen Politik geformt werden. Entsprechend sind auch der Bildungsauftrag von PSB-Veranstaltungen sowie ihre Verbindungen und Kooperationen mit dem Bildungssektor von der nationalen Ausgestaltung dieser Beziehungen abhängig.

An dieser Stelle sollen die Möglichkeiten und Limitationen von PSB-Bildungsangeboten in der Bildungslandschaft diskutiert werden, soweit sie von der publizistikwissenschaftlichen Forschung bereits rezipiert wurden. Kapitel 2.5.1 untersucht am Beispiel der Wissenskluft-Hypothese, welche Rolle PSB in Hinblick auf Bildung von der Publizistikwissenschaft zugeordnet wurde, und fügt dieser Perspektive noch eine bildungstheoretische Sichtweise hinzu. Kapitel 2.5.2 erläutert die Faktoren, die Lernen aus audiovisuellen Medien unterstützen

beziehungsweise hemmen, und stellt so die Grenzen des Lernens aus audiovisuellen Medien dar.

### **2.5.1 Die Wissensluft-Hypothese**

Das Lernen aus Medien wurde immer wieder in Zusammenhang mit der Wissensluft-These beforscht. Diese wurde von Tichenor/Donohue/Olien (1973; 1970) als Ergebnis von über 20 Jahren Massenkommunikationsforschung veröffentlicht. Die Hypothese besagt, dass diejenigen Bevölkerungsgruppen, die über mehr Bildung und einen höheren sozio-ökonomischen Status verfügen, Information schneller aufnehmen (Tichenor/Donohue/Olien 1970: 159–160).

Bis in die 1990er Jahre hinein lag der Fokus der Wissensluft-Forschung eher auf der Rezipientenseite. Seit einigen Jahren tritt vermehrt die Frage in den Vordergrund, wie die Programmgestaltung angepasst werden kann, um Lerneffekte zu verstärken. Beispielsweise hat Holst (2000: 255) in einer breit angelegten Studie darauf hingewiesen, dass Wissensklüfte in Abhängigkeit von Medienberichterstattung, Wissensart, Interesse und Mediennutzung auftreten.

Der Wissensluft-Ansatz bezieht sich auf die Sozialstruktur einer Gesellschaft. Aus dieser Perspektive besagt der Ansatz, dass unterschiedliche soziale Schichten, definiert durch sozio-ökonomischen Status, mit Unterschieden im Informationsfluss gekoppelt sind: Je nachdem, zu welcher sozialen Schicht eine Nutzerin oder ein Nutzer gehört, hat sie oder er besseren oder weniger guten Zugang zu Information (Bonfadelli 1994: 80). Als Ursachen werden in der Forschung über die Wissensluft-Hypothese thematisiert: a) Medien und ihre Inhalte, b) der Rezipient und c) Aspekte der Sozialstruktur. Diese drei Aspekte korrelieren teils miteinander, teils sind sie als Ursache und Wirkung miteinander verknüpft. Beispielsweise argumentiert Wirth (vgl. 1997: 41), dass Printmedien informationsreicher sind und deshalb überwiegend von formal höher Gebildeten benutzt werden. Damit begründet er, dass die Nutzung von Printmedien als Katalysator für die Verbindung von Bildung und Wissensklüften dient.

Bonfadelli (2002a: 67) hat darauf aufmerksam gemacht, dass sich die ursprüngliche Wissensluft-Studie auf Einzelthemen und nicht auf Wissen insgesamt bezieht und sich häufig auf politische Informiertheit beschränkt. Bereits Tichenor/Donohue/Olien (1970: 159–160) hatten darauf hingewiesen, dass die Wissensklüfte in anderen Themenbereichen weniger gravierend seien. In dieser Arbeit ist politische Informiertheit und politische Bildung eine Facette der Gesamtbildung, und aus diesem Grund soll die Wissensluft-Hypothese nur skizziert werden. Für diese Arbeit soll untersucht werden, welche Rolle Wissensklüfte aus einer bildungstheoretischen Perspektive spielen.

Aus einer bildungstheoretischen und bildungspolitischen Sicht stellt sich die Frage der Wissens“luft“ nicht. Wie Kapitel 2.2 gezeigt hat, spielen die Anforderungen an Bildung eine wichtige Rolle – was muss ein Mensch können, um ein erfülltes Leben in der Gesellschaft

führen zu können? Die Bildungspolitik versucht sicherzustellen, dass jeder Bürger und jede Bürgerin zumindest ein mittleres Kompetenzniveau erreicht und gleichzeitig eine Elite Spitzenleistungen bringt. Dabei spielen die Niveau-Unterschiede in der Bildung in Politik und öffentlicher Debatte keine Rolle. Während in der Wohlfahrtsökonomie die Ungleichverteilung von Einkommen und Vermögen mit dem Gini-Koeffizient erhoben wird und eine ausgeprägte Ungleichverteilung als Risiko für den Zusammenhalt einer Gesellschaft gesehen wird, ging das publizistische Konzept der Wissenskluft nur im Hinblick auf die digitale Spaltung in die öffentliche und politische Debatte ein.

Für das Individuum und die Gesellschaft spielen vor allem Lerndefizite eine Rolle, wenn grundlegendes Wissen und grundlegende Fähigkeiten in der Schule nicht erlernt werden. Ein häufig genanntes Beispiel für derartige Defizite sind Leistungen, die bei dem internationalen PISA-Benchmarktest nicht die mittlere Kompetenzstufe in Lese-, Schreib- und mathematischen Kompetenzen erreichen. Derartige Defizite sind zunächst ein Problem des Bildungssektors und betreffen Medien nur peripher. Doch ebenso wie im Bildungssektor mit dem DeSeCo-Projekt systematisch Anforderungen, entsprechende Kompetenzen und Messinstrumente definiert wurden, muss definiert werden, wo Medien Lerneffekte produzieren können und wo sie das sinnvollerweise tun sollten.

Übertrüge man den Ansatz der Wissenskluft auf die Bildungslandschaft, müsste man konstatieren, dass Universitäten die Wissenskluft zwischen Gebildeten und weniger Gebildeten sehr viel mehr verbreitern als die Existenz der Tageszeitung. Aus dieser Sicht ist es Unsinn, wie Tichenor/Donohue/Olien zu behaupten, es sei eine Funktion der Presse, Eliten zu erhalten (1973: 422), oder Medien als Erklärung gesellschaftlicher Segmentierungsprozesse zu sehen (Eichmann 2000: 160) oder wie Bentele Medien der Presse die Funktion der Kontrolle des gesellschaftlichen Informationsflusses zuzuschreiben (vgl. 1985: 90). Deshalb lässt sich festhalten, dass aus einer bildungstheoretischen Perspektive kein Medium allein durch seine Existenz negative Wirkungen erzielen kann.

Weiterhin kann die Forschung zu Wissenskluft um eine bildungstheoretische Perspektive erweitert werden. Aktuell unterscheidet die publizistikwissenschaftliche Forschung vor allem verschiedene Formen und Bereiche des Wissens. Dabei werden neue Bildungsbegriffe wie der Kompetenzbegriff nicht eingeschlossen. Die ursprüngliche Formulierung der Hypothese von Tichenor/Donohue/Olien verwendete den Begriff „Knowledge“, gegliedert in „Knowledge of“ (Kenntnis von) und „Knowledge about“ (Wissen über). Diese Unterscheidung lehnt sich an die Diffusionstheorie an. Der Diffusionsprozess von Wissen beginnt damit, dass eine Person Kenntnis von einem Ereignis hat und dann zunehmend Wissen über das Ereignis aufbaut. Tichenor/Donohue/Olien bezeichneten die „Kenntnis über“ als formales und analytisches Wissen. Sie bezogen sich auf die Bereiche Wissenschaft und Politik. Wirth (vgl. 1997: 24) hat darauf hingewiesen, dass die Problematik einer Wissenskluft vor allem aus einer demokratietheoretischen Perspektive gesehen wird. Aus einer bildungstheoretischen Perspek-



tive ist Wissen nur ein Teil des Kompetenzbegriffs, der insgesamt stärker auf Fähigkeiten als auf Wissen rekurriert.

Der Anspruch, dass Medien „bildungsbedingten Ungleichverteilungen der Partizipationschancen [an Bildung] entgegenwirken können“ (Wirth 1997: 25), muss immer in Relation zu der kleinen Rolle gesehen werden, die PSB-Veranstalter im Bildungssystem spielen. Um dieser Anforderung gerecht zu werden, stellt sich für PSB-Veranstalter die Frage, welche Faktoren Lernen aus Medien unterstützen. Auch in diesem Zusammenhang hat die Publizistikwissenschaft einige Ergebnisse hervorgebracht.

### **2.5.2 Medienvermitteltes Lernen**

Medienvermitteltes Lernen kann einerseits informelles Lernen sein, andererseits können Medieninhalte Rohstoff für einen Lernprozess sein. Mediennutzung als „selbstorganisiertes Lernen im Zusammenhang mit spontaner Medienzuwendung, im Freizeitkontext“ (Bonfadelli 1998: 126) erfolgt freiwillig, und deren Motive sind meist nicht bildungs-, sondern unterhaltungsorientiert. Die Mediennutzer beabsichtigen keinen Bildungseffekt, suchen aber nach kognitiven, affektiven und sozialen Gratifikationen. Die Aufmerksamkeit und die Konzentration der Mediennutzer schwanken im Verlauf der Sendung. Die Medieninhalte sind nicht explizit als Lehrmittel konzipiert. In einer Lernsituation sind im Vergleich dazu Lernziele formuliert und die verwendeten Inhalte und Materialien auf diese Ziele abgestimmt und Lektionen als Stufen in einem Prozess angesehen. Bei medieninduziertem Lernen sind deshalb im Vergleich zu formalem Lernen (Schule, Hochschule, Weiterbildungskurse, E-Learning) die Möglichkeiten der Interaktivität gering und eine Lernerfolgskontrolle nicht vorgesehen (Bonfadelli 1998: 126). Abbildung 4 vergleicht unterschiedliche Lernsituationen.

Tabelle 4: Vergleich der Lernsituationen audiovisueller Medien, von E-Learning und in der Schule

	<b>Audiovisuelle Medien</b>	<b>E-Learning</b>	<b>Schule</b>
<b>Kontext</b>	Freizeit	Weiterbildung	Schule
<b>Motivation</b>	Freiwillig	Freiwillig	Obligatorisch
<b>Strukturierung</b>	Selbstorganisation	Selbstorganisation Fremdorganisation	Fremdorganisation
<b>Funktion</b>	Information Unterhaltung	Qualifikation Kompetenzen	Bildung Kompetenzen
<b>Lernziele</b>	Keine	Explizit	Explizit
<b>Modalität</b>	Nicht zweckorientiert	Zweckorientiert	Zweckorientiert
<b>Inhalte</b>	An Mediumsvorgaben und Nutzerinteressen orientiert	Auf Lernprozess und Lernziele abgestimmt	auf Bildungsziele abgestimmt
<b>Publikum</b>	Räumlich und zeitlich dispers	Teils räumlich und zeitlich dispers, teils Präsenzpublikum	Präsenzpublikum
<b>Aufmerksamkeit</b>	Gering	Hoch	Mittel bis hoch
<b>Individualisierung</b>	Gering bis mittel	Mittel	Gering bis mittel
<b>Gratifikationen</b>	Hoch	Hoch	Gering bis mittel
<b>Flexibilität</b>	Gering	Hoch	Gering
<b>Interaktivität</b>	Gering	Hoch	Hoch
<b>Lernkontrolle</b>	Fehlt	Teils vorhanden, teils fehlend	Vorhanden

Quelle: nach Bonfadelli (1998: 127)

Wie Tabelle 4 zeigt, muss Lernen nicht zwingend im Schulkontext stattfinden. Lernen muss nicht obligatorisch sein, kann durchaus am Bildschirm passieren, und die ständige Präsenz einer Lehrperson ist ebenfalls nicht zwingend notwendig.

Tabelle 4 zeigt aber auch, an welchen Stellen das Lernen aus audiovisuellen Medien beschränkt ist: Die Nutzung audiovisueller Medien ist ebenso wie E-Learning freiwillig. Während aber E-Learning meist der Qualifikation und der Erlangung von Kompetenzen dient, werden audiovisuelle Medien vor allem zur Information und zur Unterhaltung genutzt. Aus diesem Grund müssen sich audiovisuelle Medien an den Informations- und Unterhaltungsbedürfnissen der Nutzerinnen und Nutzer orientieren.

PSB-Veranstalter können auch die Onlineplattform nutzen, um Inhalte zu vermitteln und zu vertiefen. Damit fallen die medialen Restriktionen weg, die das Lernen aus audiovisuellen Medien einschränken. Die Inhalte können zielgruppengerecht aufbereitet werden und mit interaktiven Elementen den Lernprozess unterstützen (siehe Kapitel 2.6). Für formale und informelle Lernangebote gelten Online dieselben Beschränkungen wie für audiovisuelle Me-

dien: Die Teilnahme ist freiwillig und führt nicht zu einem Abschluss. Gleichzeitig fordert ein Onlinemedium höhere Aufmerksamkeit und Input der Nutzer. Damit sind PSB-Bildungsangebote im Internet per se keine E-Learning-Angebote, es sei denn, sie sind explizit als solche angelegt.

Was E-Learning von Mediennutzung unterscheidet, ist der Lernkontext. Massenmedien sind nicht in einen Lernprozess eingebunden, ausser als Inhaltslieferant für Schule (Schulfernsehen) und Weiterbildung. Um einen Bildungsprozess in Gang zu setzen, braucht es zumindest die folgenden Elemente:

1. Die Programme sind zumindest im weitesten Sinn als Bildung intendiert. Wenn die Lernziele auch in einer Sendung nicht explizit formuliert sind, sollten sie zumindest in der Programmkonzeption vorkommen.
2. Die Umsetzung muss das lernen begünstigen oder darf zumindest nicht hemmen.

In der Forschung sind vier Faktorbündel beschrieben, die sich fördernd beziehungsweise hemmend auf Medienlernen auswirken (Bonfadelli 1998: 131–136).

**Faktor Medium:** Bilder dienen der Visualisierung und können Lernprozesse begünstigen. Um den Lerneffekt zu erhöhen, müssen Filmsequenzen auch im Sinn eines Lernens eingesetzt werden. Wo Filme aus rein medienspezifischen Überlegungen eingesetzt werden – Aufmerksamkeit der Nutzer fesseln, Information unterhaltender gestalten – haben sie wenig Lerneffekt. Das stellt für Fernsehinhalte einen gravierenden Zielkonflikt dar: Je medien-spezifischer Information aufbereitet wird, umso weniger lernen Zuschauerinnen und Zuschauer – ist die Information jedoch nicht mediengerecht, sondern an didaktischen Prinzipien orientiert, sinkt die Attraktivität.

**Faktor Inhalt:** Studien über Lernen aus Nachrichtensendungen haben gezeigt, dass Inhalte einen grossen Einfluss auf den Lernerfolg haben. Nutzerinnen und Nutzer lernen am meisten aus Inhalten, für die sie sich interessieren und von denen sie sich betroffen fühlen.

**Faktor Rezipient:** Nutzerinnen und Nutzer mit hohem sozio-ökonomischem Status und hoher Bildung lernen mehr und schneller (siehe Kapitel 2.5.1).

**Faktor Situation:** Je besser die Inhalte auf eine Zielgruppe zugeschnitten sind, umso mehr kann diese Zielgruppe daraus lernen. Idealerweise muss ein Programm die Perspektive der Zielgruppe einnehmen und die Fragen stellen, die sich diese Personengruppe auch stellen würde.

Auf der Ebene des Angebots kann die Optimierung dieser Faktoren Lernen begünstigen. Gleichzeitig muss festgehalten werden, dass aufgrund der Komplexität der heutigen Bildungssysteme und der vielschichtigen und grossen Anforderungen, die heute an Bildung ge-

stellt werden (siehe auch Kapitel 2.2), Rundfunkmedien immer weniger geeignet sind, relevante Lerneffekte zu vermitteln.

## **2.6 Neue Lehr- und Lernformen durch Digitalisierung: E-Learning und Blended Learning**

Das Lernen auf individueller und auf institutioneller Basis setzt Lehrmittel voraus. In diesem Bereich sind die Auswirkungen von innovativen IT-Technologien, Digitalisierung, Konvergenz und Vernetzung erheblich. Durch die technologische Konvergenz ergibt sich auch eine neue Schnittstelle zwischen elektronischen Medien und dem Bildungssystem.

Mit dem Aufkommen der PCs entstand E-Learning. „E-Learning ist in einem weiten Sinne alles Lernen, das sich Informations- und Kommunikationstechnologien und der darauf aufbauenden E-Learning-Systemen bedient“ (Kirchhöfer 2004: 82). E-Learning nimmt an Bedeutung zu (vgl. Wessely 2004: 32), da es zeitliche Flexibilität ermöglicht.

Der Begriff „Blended Learning“ hat sich in den letzten Jahren etabliert. Er bezeichnet eigentlich eine didaktische Selbstverständlichkeit, nämlich „Lehr-/Lernkonzepte, die eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von traditionellem Klassenzimmerlernen und virtuellem beziehungsweise Onlinelernen anstreben“ (Gussenstätter 2003: 7). Diese Lernkonzepte nutzen unterschiedliche Methoden, die dem Lerninhalt sowie dem Nutzungskontext jeweils angemessen sind.

Mit den digitalen Lehr- und Lernformen entstehen neue Lehrmittel. Diese können als Paket verkauft werden, z. B. Lehrbücher mit zusätzlicher CD-ROM oder DVD, Lernsoftware, Software für Computerbased (CBT) und Webbased Training (WBT), internetbasierte Lehrmittel (E-Learning-Module), Audio- und Videodateien für portable Abspielgeräte. Nicht alle Lehrmittel sind in sich geschlossene Pakete. Ein Lehrmittel kann auch eine einzelne Unterlage sein: Internetbasierte Lehrmittelservers wie das deutsche SESAM-System erlauben Lehrerinnen und Lehrern das Recherchieren und Zusammenstellen von Lehrmitteln für den Unterricht. Diese Unterscheidung zwischen Paketen und Einzelkomponenten spiegelt sich in den Bildungsangeboten von PSB-Veranstaltern. Kursen wie „Telekolleg“ beim Bayerischen Rundfunk stehen einzelne Bildungssendungen gegenüber, die in keinem weiteren Kontext stehen.

Das grosse Informationsangebot des Internets sorgt für zunehmende Transparenz im Wissens- und Informationsangebot. Marktplätze für Lehrmittel, Bildungsangebote und -dienste entstehen. Mit dem Internet kamen Intermediäre im Bildungs- und in anderen Sektoren auf, die Orientierung in Bezug auf Qualität und Angebot bringen – beispielsweise der Weiterbildungsmonitor der Schweizer Edusys AG. Daneben existieren Suchmaschinendienste für Nachrichten, Websites, Newsgroups, Bücher, wissenschaftliche Veröffentlichungen, AV-Inhalte und geobasierte Informationen.

Im Folgenden sollen kurz die Möglichkeiten und die Grenzen von Onlinelernangeboten und die Implikation für Online-PSB-Lernangebote dargestellt werden.

Onlinelernen bietet neue Möglichkeiten, Inhalte zu vermitteln. Doch allein dadurch, dass PSB-Inhalte (Video oder Audio) online angeboten werden, sind sie noch kein Bildungsangebot. Ein Lernangebot benötigt eine (zumindest implizite) didaktische Strategie, um einen Lernprozess massgeblich zu beeinflussen (Weidenmann 2002: 59). Eine radikale These vertritt Clark (Clark 1983: 446 ff.; Clark 1994: 1 f.), für den das technische Medium – sei es Fernsehen, sei es Internet – nur ein Transportmittel für den Inhalt ist und keinen Einfluss auf den Lernprozess hat. Die kognitiven Prozesse des Lernens werden durch die Strukturierung des Inhalts im medialen Angebot, d. h. durch die Methode, beeinflusst. Das erscheint zu radikal, denn es hiesse im Umkehrschluss, dass jeder Lerninhalt mit jedem Medium mit gleichem Erfolg transportierbar wäre. Deshalb soll eher Kozmas Ansatz verfolgt werden (Kozma 1994: 23), der die Frage stellt, wie sich Medien nutzen lassen, um das Lernen von einzelnen Personen zu begünstigen.

So vielfältig die Anwendungen sind, die auf das Internet setzen, so vielfältig sind die Lernanwendungen, die das Internet als Plattform nutzen. Zu unterscheiden sind (Wache 2003: 2) die Gestaltung der Inhalte, die Abwicklung der Lernprozesse über Netzwerke (Internet oder Intranet) und die internetbasierte lernbegleitende Kommunikation (Mitlerende – Lernende – Tutoren und Tutorinnen). Für PSB-Veranstalter spielt nur die Gestaltung der Inhalte eine Rolle, da PSB-Veranstalter nicht als Lerndienstleister auftreten. Auch die Inhaltsaufbereitung deckt eine grosse Bandbreite ab. Auf der einen Seite stehen Angebote, die das Internet als Speicherplatz nutzen und Materialien zum Download offerieren, am anderen Ende des Kontinuums stehen Anwendungen, die die Möglichkeiten des Internets voll ausschöpfen, beispielsweise in virtuellen Lernwelten. Die mittlere Position nehmen Anwendungen ein, die die Möglichkeiten des Internets zu einem gewissen Grad nutzen (Hyperaktivität, Multicodalität, Multimodalität), aber keine virtuelle Welt aufbauen. Fritz/Fehr (2003: 2–3) unterscheiden fünf Erscheinungsformen von Lernsoftware:

1. Lehrprogramme kommen vor allem in schulischen Kontexten zum Einsatz. Im Vordergrund steht die Wissensvermittlung. Die Programme werden nach Schulfächern kategorisiert.
2. Werkzeuge sind niederschwellige Anwendungsprogramme ohne professionellen Anwendungsbezug. Sie sollen die Kreativität unterstützen und Anwendern ermöglichen, softwaregestützt Grafiken, Texte, Filme zu entwickeln.
3. Informationssysteme dienen dazu, Informationen und Wissensbestände selbständig zu handhaben, beispielsweise in Onlinelexika wie Wikipedia.
4. Simulationen bieten Einsichten in funktionale Abläufe, wobei der Grad der Detailgenauigkeit variiert. Ein bekanntes Beispiel sind Flugsimulatoren. Simulationen können kom-

plexe Sachverhalte vermitteln, denn sie erlauben Spielern, Variablen der Umwelt zu variieren. Spieler können Phänomene aus einer anderen Perspektive untersuchen, ein System im Zeitablauf beobachten oder Hypothesen überprüfen.

5. Als Skilltainment (Spielprogramme) bezeichnen Fritz/Fehr alle Spiele, die allgemeine Kenntnisse und Fähigkeiten fördern, ohne dies explizit zu machen. Das Lernen mit dieser Software erfolgt nicht intentional, sondern folgt den Spielforderungen. Im von Fritz/Fehr hervorgehobenen „Colonization“, das die Möglichkeit bietet, historische Prozesse in spielerische Bezüge zu verweben, werden Lernprozesse zur Geschichte und zum geschichtlichen Denken möglich.

Die Übersicht über Onlinelernformen zeigt, dass Onlinelernwelten unabhängig von ihrer Ausgestaltung mit klassischem Rundfunk, aber auch programmbegleitenden Onlinediensten für Rundfunk wenig Verwandtschaft aufweisen.

## **2.7 Zusammenfassung: Anforderungen an PSB-Bildungsangebote aus der Bildungslandschaft**

Die Ergebnisse aus Kapitel 2 sollen an dieser Stelle zusammengefasst werden. Diese Zusammenfassung hat keinen Thesencharakter, da die Ergebnisse dieses Kapitels nicht empirisch überprüft werden. Sie dienen als Instrumentarium, um empirische Erkenntnisse zum Bildungsauftrag einzuordnen.

- Der klassische „Humboldt’sche“ Bildungsbegriff genügt heute den Anforderungen nicht mehr. Stattdessen orientieren sich Bildungsziele an einem Kompetenzbegriff, der Anforderungen und damit Kompetenzen zweck- und zielorientiert definiert - aber nicht nur im engen Sinn einer notwendigen beruflichen Verwertbarkeit, sondern auch im Sinn eines erfüllten Lebens in der Gesellschaft.
- Das hat zur Folge, dass der Kompetenzbegriff stärker als der klassische Bildungsbegriff auf übertragbare Fähigkeiten Wert legt und den Nutzen von Lernen und Bildungsaktivitäten verlangt, d. h. Bildung nicht mehr Selbstzweck ist.
- Der Begriff der „Bildung“ wird abgelöst von einem holistischen Lernkonzept, das den Fokus auf der Grundausbildung behält und mehr Wert als früher auf kontinuierliches Lernen legt.
- Aufgrund der Restriktionen des Lernens aus PSB-Bildungsangeboten in audiovisuellen Medien und online – vor allem die Freiwilligkeit, die fehlende Lernkontrolle und das Fehlen einer Zertifizierung – spielen PSB-Veranstalter in der Bildungslandschaft eine kleine Rolle, und es kann nicht erwartet werden, dass PSB die Defizite ausgleicht und Unterschiede nivelliert, die im Bildungswesen entstehen.
- Lerneffekte durch das Fernsehen können durch Onlinevertiefungsangebote verstärkt werden.

### **3 Public Service Broadcasting und der Bildungsauftrag**

#### **3.1 Bildung als Grundfunktion des öffentlichen Rundfunks**

Die Grundfunktionen des öffentlichen Rundfunks, die zum ersten Mal für die BBC formuliert wurden, gelten für alle öffentlichen Programmveranstalter in Varianten noch heute: „to inform, to educate and to entertain“ (vgl. Kapitel 1.1). An dieser Stelle soll diskutiert werden, wie Information, Bildung und Unterhaltung grob voneinander abgegrenzt werden können. Die Übergänge zwischen den Bereichen sind fließend, da

- Sendungen bewusst unterschiedliche Elemente enthalten, Stichwort „Infotainment“ und „Edutainment“
- die Nutzungsmotive der Rezipienten variieren.

Es gibt programmliche Mischformen aus Unterhaltung und Bildung (Edutainment), Unterhaltung und Information (Infotainment), nicht aber aus Information und Bildung.

Die Publizistikwissenschaft definiert Information und Unterhaltung meist in Relation zueinander, und deshalb ist es Ziel dieses Kapitels, die beiden Begriffe voneinander abzugrenzen.

##### **3.1.1 Information versus Unterhaltung**

Der Versuch, „Unterhaltung“ als Begriff zu definieren, ist von Hügel (2003: 74) als „Problemgeschichte“ bezeichnet worden. Ein Blick in die Historie des Begriffs „Unterhaltung“, mit der sich Hügel ihn in seinem „Handbuch der populären Kulturen“ auseinandersetzt, zeigt zwei Dinge. Zum einen „bringt Unterhaltung nichts, was zählt“ (Bausinger 1994: 19), oder wie Hügel es formuliert, „wenn es um Wichtiges geht, unterhalten wir uns nicht mehr, sondern führen ein Gespräch“ (2003: 74). Zum anderen zeigt sich, dass es eine lange Tradition in verschiedenen Fachrichtungen gibt, Unterhaltung abzuwerten – sprachen die Kritiker in den 1870er Jahren von „Schmutz- und Schundliteratur“, wird in der Auseinandersetzung um das duale Rundfunksystem vor den Folgen der „Entertainisierung“ gewarnt (Hügel 2003: 76).

Vor diesem Hintergrund ist die Debatte um die Vereinbarkeit von Unterhaltung und Information zu sehen, die in der Publizistikwissenschaft schon viele Jahre tobt (vgl. Klaus 2002), spätestens seit dem Aufkommen privater Fernseh- und Radiosender. Um die Unterhaltung jenseits einer normativen Wertung untersuchen zu können, verlagert sich die Publizistikwissenschaft auf die Rezeptionsperspektive: „Häufig wird ein psychologisch unplausibler Gegensatz zwischen Unterhaltung und Information konstruiert“ (Vorderer 2004: 546). Dehm (1984: 222f.) stellt bereits 1984 fest, dass „aus der Sicht der Rezipienten keineswegs von einer Ablehnung oder einer Zurückweisung von im weitesten Sinn informativen Elementen bei der Fernseh-Unterhaltung gesprochen werden kann. Information ist für sie „kein Gegensatz zu Unterhaltung, und beides schliesst sich nicht aus“.

Vorderer (2004: 547) argumentiert, dass es von

- dem Trägermedium und seinem Image, dem Format und der Aufbereitung der Inhalte ebenso wie von
- den Rezipienten (Erwartungen, Einstellungen, Kenntnisse, Wünsche, Stimmungen)

abhängt, ob ein Medienangebot vom Publikum als unterhaltsam erlebt wird. Mit dieser Unterscheidung wird allerdings auch klar, dass es nicht die Rezipientenperspektive allein ist, die darüber entscheidet, ob Inhalte als Unterhaltung oder als Information angesehen werden sollten. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass die Strategien der Sender und Programm-macher, und damit ihre Intention, die wesentlichen Faktoren sind, die beim Publikum unterhaltende oder informative Wirkungen erzeugen.

Infotainment ist ein gutes Beispiel für Inhalte, in denen sich unterhaltende und informative Elemente mischen. Infotainment vermittelt Information mit den Strategien der Unterhaltung, wobei der „Emotionalisierung die größte Tragweite zugestanden [wird]. Insbesondere die Fernsehnachrichtenforschung konnte zeigen, dass sich Emotionalisierung auf die ganze Bandbreite von Unterhaltungselementen stützt“ (Hügel 2003). Wirth (2000: 62) unterscheidet Infotainment auf der Angebots- und auf der Rezeptionsseite. Auf der Angebotsseite handelt es sich um Infotainment, wenn

1. Soft-Themen und Themen aus dem Human-Interest-Bereich als wichtige Information präsentiert werden (inhaltliches Infotainment);
2. Hard-News Gestaltungselemente verwenden, die dem Zuschauer Unterhaltung und Entspannung signalisieren (formales Infotainment);
3. Unterhaltende und informierende Beiträge in einer Sendung vermischt werden (kontextuelles Infotainment) (Wirth 2000: 62).

Punkt eins bedeutet, dass Nachrichten aus dem Unterhaltungsbereich immer als Unterhaltung gelten können. Punkt zwei und drei sind eine Frage der Menge: Überwiegend unterhaltende Entspannungselemente und/oder unterhaltende Beiträge in einer Sendung, kann die Sendung als unterhaltend gelten. Das korrespondiert mit der Rezipientenseite. Auf Rezipientenseite liegt Infotainment vor, wenn „Rezipienten das Gefühl haben, etwas Wichtiges oder Wissenswertes zu erfahren, und sich gleichzeitig unterhalten fühlen“ (Wirth 2000: 63). Damit steht nicht die Wissensvermittlung im Vordergrund, sondern die Vermittlung des Gefühls, es handele sich bei den Inhalten um Wissenswertes.

Mediengeschichtlich gesehen kamen Infotainment-Formate mit der Einführung privater, werbefinanzierter Programme auf. Private Fernsehsender mussten sich von Anfang an an den Wünschen des Publikums orientieren und bereiteten deshalb Themen, die wenig harte



Nachrichtenfaktoren bieten, mit unterhaltenden Elementen auf. Diese Entwicklung wird in der publizistikwissenschaftlichen Literatur mit dem Begriff „Infotainmentisierung“ des Fernsehens kritisiert (vgl. Brants 1998: 316).

Die kritische Sicht der Publizistikwissenschaft auf eine stärkere Unterhaltungsorientierung von PSB soll an dieser Stelle nicht nachvollzogen werden. Aus der Sicht des gesellschaftlichen Auftrags spricht nichts gegen eine unterhaltsame Aufbereitung eines Programms, wenn die Art der Aufbereitung Zuschauerinnen und Zuschauer zum Hinsehen animiert und so Information vermittelt (vgl. Singhal/Rogers 1999: 8). Problematisch wird eine Unterhaltungsfokussierung, wenn wichtige Themen oder Ereignisse von Medien ignoriert werden, weil sie sich nicht unterhaltend aufbereiten lassen, oder wenn Nachrichten verfälscht werden.

PSB-Veranstalter müssen sich daran orientieren, was Zuschauerinnen und Zuschauer wünschen (siehe Kap.1.1.5), und gleichzeitig den gesellschaftlichen Auftrag erfüllen. Insofern kann eine Infotainment-Aufbereitung von Programmteilen eine sinnvolle Strategie sein, solange das Gesamtprogramm den gesellschaftlichen Auftrag erfüllt. Inwiefern jedoch eine Mischung von Bildung und Unterhaltung möglich ist, so dass sich das Publikum gleichzeitig amüsiert und etwas lernt, untersucht das folgende Kapitel.

### **3.1.2 Bildung und Edutainment**

Der Begriff „Edutainment“ stammt nicht aus den Medien, sondern aus dem Lehrmittel-Verlagswesen. Optimistisch formuliert es Mangold (2004: 536)

Bei Edutainment (...) werden Spaß- und Unterhaltungselemente genau aus dem Grund in ein Lernangebot integriert, weil dadurch (vermeintlich) die Lernmotivation – und in der Folge davon wiederum die Lernmotivation – gesteigert werden kann. Grundlage der Erstellung von Edutainment-Angeboten bildet somit die Annahme, dass ein spielerisches Lernen mit Spaß für eine Wissensvermittlung besser geeignet ist als ein Lernen ohne Unterhaltung.

Scanlon/Buckingham (2005: 41 f.) zeigen, dass der Vermischung von Lerninhalten mit Unterhaltung enge Grenzen gesetzt sind. Sie gehen aufgrund einer Studie über den britischen Edutainment-Markt davon aus, dass der Begriff „Edutainment“ geprägt wurde, um Lernmittel sowohl an Eltern zu vermarkten, die Bücher und Software kaufen und schulischen Erfolg wünschen, als auch an Kinder, die die Materialien in ihrer Freizeit nutzen sollen und Unterhaltung vorziehen. Ergebnis der Studie war, dass sich die britischen Lernmittel-Verlage zunehmend auf schulisch relevante Inhalte konzentrieren: „the kinds of ‚informal‘ learning that might occur in the home will become increasingly ‚curricularised‘“ (Scanlon/Buckingham 2005: 46). Damit, so argumentieren die Autoren, stehe die Vermarktungsbehauptung, die Software sei „Fun“, in zunehmend grösserem Widerspruch zu den Inhalten, die schulischen Erfolg zum Ziel hätten.

Die Erkenntnisse zu Edutainment sagen im Grunde, dass Edutainment an Grenzen stösst, wenn grössere Mengen (Schul-) Inhalte vermittelt werden sollen. Die Vermittlung grosser

Mengen von Lerninhalten kann jedoch nicht die Aufgabe von PSB-Veranstaltern sein – das ist aufgrund der Freiwilligkeit des Fernsehkonsums ohnehin illusorisch (siehe Kap. 2.5.2). Deshalb werden im Folgenden auch unterhaltende TV-Formate als bildend gewertet, wenn sie einen Lerneffekt produzieren können.

### 3.1.3 Bildung und Information

Bildung und Information sind zwei Pole in einem Kontinuum. Die Dimensionen des Kontinuums sind Aktualität versus Hintergrund, Tiefe und Struktur. Die publizistikwissenschaftlichen Untersuchungen zu medienvermitteltem Lernen beziehen sich meistens auf informelles Lernen aus Nachrichtensendungen, Werbebotschaften und Informationskampagnen (Bonfadelli 1998: 128). Für die Abgrenzung des Bildungsauftrags vom Informationsauftrag eines öffentlichen Programmveranstalters ist es wichtig, Bildung als Lernprozess zu betrachten. Die Prozesshaftigkeit des Lernens erklärt die Unterschiede zwischen Informations- und Bildungssendungen.

Tabelle 5: Bildungssendungen und Informationssendungen im idealtypischen Vergleich

	<b>Bildungssendungen</b>	<b>Informationssendungen</b>
<b>Inhaltsaufbereitung</b>	Didaktisch/mediengerecht	Mediengerecht
<b>Einordnung der Information</b>	Wird erarbeitet oder gegeben	Wird von Nutzern erwartet
<b>Ziel</b>	Lernziele, Wissensvermittlung	Informationsvermittlung
<b>Lernmodus</b>	Aktiv	Passiv
<b>Art des Gegenstands</b>	Ereignis, Person, Epoche, abstrakter Gegenstand	Ereignis
<b>Fragen</b>	Was ist ...? Wie funktioniert ...? Warum ...?	Wer? Wie? Wo? Was? Wann?
<b>Fokus der Sendung</b>	Hintergrund, Tiefe und bleibende Strukturen	Aktualität

Quelle: Eigene Darstellung

Journalistisch gesehen haben Bildung und Information einige Gemeinsamkeiten, und es gibt aber auch einige Unterschiede. Tagesaktuelle Medien weisen überwiegend Nachrichten auf, und der Wert einer Nachricht orientiert sich bekanntlich an den Nachrichtenfaktoren. Bildende Inhalte weisen typischerweise keine Nachrichtenfaktoren auf. Sowohl informierende als auch bildende Inhalte weisen meist eine deduktive Informationsstruktur auf, d. h., das Wichtigste kommt zuerst. Während aber eine Nachricht zuerst die W-Fragen beantwortet, hat ein bildender Inhalt meist eine andere Art der Strukturierung, die sich am Gegenstand orientiert. Um didaktischen Anforderungen zu genügen, enthalten bildende Inhalte Redundanzen – bei einer Nachricht hingegen sind Wiederholungen unerwünscht. Damit ist eine

Informationssendung, die nach journalistischen Qualitätskriterien aufgebaut ist, nicht das Gleiche wie eine Bildungssendung, die nach didaktischen Prinzipien erstellt wurde.

Der Unterschied zwischen Information und Lernen kann allerdings nur aus der Perspektive des Lernenden beurteilt werden. Lernen muss intentional sein (siehe Kapitel 2.4).

Damit ist ausgeschlossen, dass eine Person etwas lernt, ohne dieses Lernen selbst zu bemerken oder ohne den Lerneffekt anzustreben. Es ist nicht ausgeschlossen, dass eine Person aus Informationsangeboten lernt, doch lernt sie aus Bildungsangeboten auf effektivere und effizientere Art.

### **3.2 Definitionen von PSB-Bildungsangeboten**

Grundsätzlich lassen sich zwei Formen von Bildungsprogrammen nach der Bildungsform und der Art des Lernziels unterscheiden: formal und informell, wobei PSB-Bildungsangebote nicht zum schulischen und universitären Bereich gehören und „formal“ im Sinn eines Lernziels definiert wird.

Tabelle 6 zeigt formale und informelle PSB-Bildungsangebote nach Lernzielen und Institutionalisierung. Die Unterscheidung nach Lernzielen und Institutionalisierung ist wichtig, da sie herausarbeitet, wie sich Sendungen mit und ohne Lernziel, mit und ohne Zertifizierung, mit und ohne curriculare Verzahnung unterscheiden. Die Art der Steuerung der Bildungsangebote und ihre Organisationsform bestimmen, (1) ob ein Format als edukativ wahrgenommen wird, (2) ob eine Sendung an sich ein Bildungsangebot darstellt und (3) ob ein Lerneffekt entsteht und wie gross dieser sein kann.

Tabelle 6: Formale und informelle PSB-Bildungsangebote nach Ziel des Lernens und Institutionalisierung

		Ziel des Lernens	
		Fremdgesteuert	Selbstgesteuert
<b>Institutionalisierung</b>	<b>Fremdorganisiert Formal</b>	PSB-Bildungsangebote mit Zertifizierung  PSB-Bildungsangebote, die curricular verzahnt sind	PSB-Bildungsangebote online Curricular verzahnte Angebote
	<b>Selbstorganisiert Informell</b>	Sendungen, die ein Lernziel haben  Niedrigschwellige Online-Lernangebote, die mit dem TV-Programm verzahnt sind und sich an Lernzielen und Curricula orientieren	Sendungen ohne Lernziele, die aber einen strukturierten Vorgang zeigen  Observation von <ul style="list-style-type: none"> <li>• einer Kompetenz</li> <li>• einem Lernprozess</li> <li>• einer wissenschaftlichen Darstellung</li> </ul> Niedrigschwellige Online-Lernangebote, die mit dem TV-Programm verzahnt sind

Quelle: Eigene Darstellung

**Formale Bildungsangebote** sind Programme, bei denen das Bildungsziel im Mittelpunkt steht und klar definierte Zielgruppen angesprochen werden, beispielsweise. Lernprogramme, z.B. Schulfernsehen, Aus-, Weiter-, Fortbildungsprogramme. Die Angebote nehmen oft, aber nicht notwendigerweise Bezug auf Lerninhalte von offiziellen Bildungseinrichtungen. Die Lernziele sind in diesem Sinn fremdgesteuert, d. h. nicht von dem Lernenden bestimmt, sondern vorgegeben. Formale Bildungsangebote im Fernsehen können ausserdem als fremdorganisiert gelten, während formale Lernangebote online fremdgesteuert, aber selbstorganisiert sind. Dazu zählen beispielsweise die Lernangebote der BBC für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrerschaft wie Schools Online und BBC Jam.

Zu den **informellen Bildungsprogrammen** gehören alle PSB-Bildungsangebote, wenn sie selbstorganisiert sind, d. h. die Zuschauer nicht Teilnehmende eines Kurses sind. Diese Unterscheidung trifft auch Sargant (1997: 91). Sie unterscheidet zwischen einem „offenen Publikum“ und einer „geschlossenen Zuschauerschaft“. Das „offene Publikum“ wird von den Programmachern direkt und normalerweise zu Hause angesprochen. Die „geschlossene Zuschauerschaft“ ist eine bestimmte Zielgruppe von Studierenden, die ein Fortbildungszentrum besuchen oder eingeschriebene Teilnehmer sind.

Innerhalb der informellen, selbstorganisierten Bildungsangebote lassen sich wieder zwei Unterscheidungen treffen. Einerseits existieren fremdgesteuerte Angebote, d. h. Angebote, die

ein dezidiertes Lernziel haben. Dieses Lernziel kann in klassische Bildungsprogramme eingebaut sein wie beispielsweise in Sprachkurse. Es kann aber auch in unterhaltenden Programmen untergebracht sein. Charakteristisch für diese Angebote ist die Bildungsintention der Programmschaffenden. Andererseits gibt es selbstgesteuerte, selbstorganisierte Bildungsprogramme. Diese haben kein Lernziel, sie können aber geringe Lerneffekte produzieren. Welche Art von Programmen das sein kann, wird im Folgenden untersucht. Denn an dieser Stelle soll nicht die Argumentation vertreten werden, dass grundsätzlich jedes Programm Bildungseffekte erzielen kann.

Die informellen Bildungsangebote fassen auf einer Definition der Bildung als Kompetenzerwerb für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft. Dieser Konzeption zufolge ist Bildung ein breites Set von Fähigkeiten und Wissen, das für das Individuum und die Gesellschaft einen Nutzen schafft. Diesen Nutzen können Bildungsangebote nur erbringen, wenn sie möglichst weite Kreise ansprechen. Sie geben primär Anstöße und dienen häufig als Einstieg zu weiteren Bildungsaktivitäten.

### **3.3 Formale Bildungsangebote: Schulfernsehen und TV-Kurse**

Der Bildungsauftrag ist ein Grundpfeiler des PSB-Modells. Alle europäischen Public Service Broadcaster haben einen Bildungsauftrag (Meyer 1997: 17). Dabei gibt es unterschiedliche Modelle der Kooperation mit Bildungsinstitutionen (Sargant 1997: 98). Das in Europa gebräuchlichste Modell ist das der Kooperation zwischen Bildungsbehörden und PSB-Veranstaltern wie beispielsweise bei dem Schulfernsehen von SF Schweizer Fernsehen oder die Sendung „Telekolleg“ des Bayerischen Rundfunks. Ein eigenes, von Staat oder Behörden betriebenes Bildungsfernsehen ist als eigener Kanal in demokratischen Staaten kaum denkbar, da es sich um Staatsfernsehen handeln würde. In den USA bietet PBS Bildungsprogramme an, ohne dazu verpflichtet zu sein.

Glikman untersuchte 1994 die Bildungseffekte von unterschiedlichen Bildungsprogrammen, die über öffentliches Fernsehen ausgestrahlt werden (zitiert nach Sargant 1997: 104–105). Glikman resümiert, dass nur der öffentliche Rundfunk in seinem Generalprogramm die weniger Bildungsbegeisterten erreicht. In Kurse schreiben sich zumeist ohnehin bildungsaffine Zuschauerinnen und Zuschauer ein.

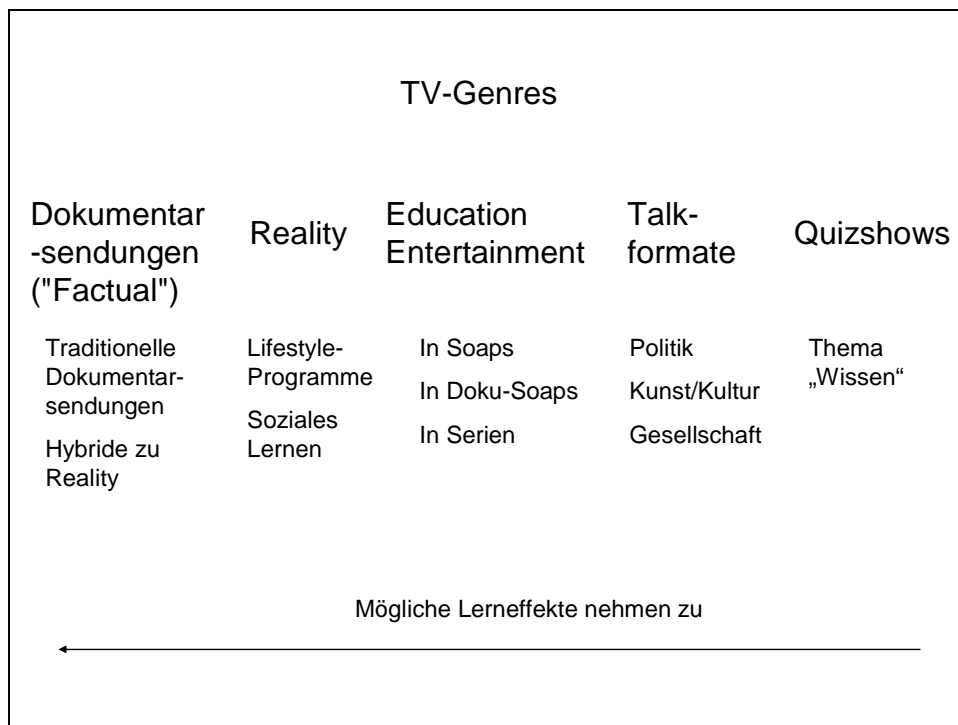
Formale Bildungsangebote sind bei europäischen PSB-Veranstaltern seit vielen Jahren auf dem Rückzug. Lukács (2006: 1) unterstützt diese Schlussfolgerung: „Over the past decades, many Western European countries have shown a decline of interest and of public budget spent on educational broadcasting, including school television.“

### **3.4 Informelle Bildungsangebote**

Zu den informellen Bildungsangeboten gehören alle selbstorganisierten Lernformen. Im Folgenden sollen Fernsehgenres auf potenzielle Lerneffekte hin untersucht werden. In der Lite-

ratur werden neben den Bildungsprogrammen im engeren Sinn vor allem der Dokumentarbereich, übergehend in Reality-Formate, sowie Quizshows und Education Entertainment zitiert (Hill 2004: 181 ff.; Hill 2005: 79 f.; Naef/Naegeli/Schanne 2006: 8–11). Unter die informellen Bildungsangebote fallen auch Unterhaltungsangebote. Anhand der Genres soll eine Unterscheidung zwischen lernrelevanten Inhalten und nicht lernrelevanten Inhalten getroffen werden. Abbildung 8 zeigt eine Übersicht der TV-Genres, denen in der publizistikwissenschaftlichen Literatur oder im öffentlichen Diskurs eine Bildungswirkung zugesprochen wird, und klassifiziert sie nach potenziellen Lerneffekten.

Abbildung 8: TV-Genres mit potenziellen Lerneffekten



Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 8 verzichtet bewusst auf eine Abstufung nach dem Grad des potenziellen Lerneffektes, da der Lerneffekt stark von der Ausgestaltung der Sendung abhängt. Zudem gilt, dass der Lerneffekt von der Intention des Zuschauers und der Zuschauerin abhängt, etwas zu lernen.

### 3.4.1 Dokumentarsendungen („Factual“)

Aufgrund der zunehmenden Hybridität von Fernsehgenres ist es unmöglich, in der Literatur eine Definition des klassischen Dokumentargenres zu finden, die es eindeutig von Reality-TV abgrenzt (vgl. Corner 2001: 125).

Der potenzielle Lerneffekt durch eine Dokumentarsendung kann aus ihrer Funktion erklärt werden. Corner (2002: 259) unterscheidet drei wesentliche Funktionen von Dokumentarsendungen:

*The Project of Democratic Civics.* Documentary is regarded here as providing publicity and propaganda for dominant versions of citizenship.

*Documentary as Journalistic Inquiry and Exposition.* This is essentially the documentary as reporting, possibly the most extensive use of documentary methods on television (...).

*Documentary as Radical Interrogation and Alternative Perspective.* (...) Implicitly, sometimes explicitly, the documentary discourse attempts a criticism and a correction of other accounts in circulation.

Mit diesen drei Funktionen lassen sich die meisten Dokumentarsendungen der Vergangenheit einordnen. In den letzten Jahren kam eine vierte Funktion hinzu: „Documentary as Diversion“ (Corner 2002: 360), Dokumentarfilme als Unterhaltung. Unterhaltende Elemente waren immer Bestandteil von Dokumentarsendungen, doch in dieser Funktion werden sie vor allem zu Unterhaltungszwecken produziert. Die Unterscheidung von Bildungs- und Unterhaltungszweck illustriert der Discovery Channel. Da der Unterhaltungszweck im Vordergrund steht, unterscheiden sich die Art der Inhalte und die Art der Aufbereitung. Nicht alle Themen eignen sich für Unterhaltungssendungen, und die Aufbereitung folgt den Grundsätzen des Infotainment. Der Discovery Channel ist mit Factual Entertainment, einer Form des Edutainment, global erfolgreich. Discovery Channel vermeidet aktuelle und kontroverse Themen (mit Ausnahmen), um viele Wiederholungen in unterschiedlichen Märkten zu ermöglichen. Discovery konzentriert sich stattdessen auf „natural disasters, unexplained phenomena (which might be spontaneously combusting bodies on TLC or Big Foot on Animal Planet), forensic science, reality-based crime stories, surgical procedures, or human and animal mating practices“ (Chris 2002: 22). Hier wird

documentary (...) a vehicle variously for the high-intensity incident (the reconstructed accident, the police raid), for anecdotal knowledge (gossipy first-person accounts), and for snoopiness (as an amused bystander to the mixture of mess and routine in other people's working lives). Propagandist, expositional, or analytic goals are exchanged for modes of intensive or relaxed diversion – the primary viewing activity is onlooking and overhearing, perhaps aligned to events by intermittent commentary. (Corner 2002: 260)

Da die wesentliche Zuschaueraktivität aus Hinschauen und Mithören besteht, findet keine Auseinandersetzung mit dem Thema statt. In einer Untersuchung über Lernen aus Dokumentarsendungen bei Kindern zeigte Götz (2004: 43), dass unterschiedliche Dokumentarformate unterschiedliche Lerneffekte bringen, wobei insbesondere die Lernräume, die die Sendungen bieten, eine Rolle spielen. Das bestätigt die offensichtliche Tatsache, dass Kinder Fakten eher memorieren, wenn sie didaktisch aufbereitet sind. Dokumentarsendungen können ohne didaktische Aufbereitung nicht als Bildungssendung gelten, sondern sind eine Form der Informationssendung.

Das bedeutet jedoch nicht, dass Infotainment- oder Edutainment-Elemente gänzlich ausgeschlossen sind. PSB kann eine breitere Themenvielfalt bieten, auch kontroverse Themen ansprechen, und eine Vielfalt von Aufbereitungsarten wählen, da sich die Programme nicht

durch Verkauf refinanzieren müssen. Eine mediengerechte Aufbereitung ist jedoch ebenso wie bei Informationsvermittlung zwingend, da der Zuschauer und die Zuschauerin sich angesprochen fühlen müssen.

Der Übergang von Dokumentar- zu Reality-Formaten wird meist in sogenannten „Fly-on-the-Wall Documentaries“ gesehen. Dieser Untertyp des Dokumentarfilms ist interessant, da er häufig in Zusammenhang mit der BBC und dem historischen Aufkommen der Reality-Formate und als Public-Service-Variante eines Dokumentarfilms mit Reality-Elementen gesehen wird. „Fly-on-the-Wall Documentaries“ sind beobachtende Dokumentarfilme (Observational Documentary) und sie befassen sich meist mit realen Ereignissen, die sich vor der Kamera abspielen, ohne dass der Regisseur das Ergebnis im Vorhinein kennt. Dieser neue beobachtende Stil interessiert sich mehr für die handelnden Personen und das Intime und verzichtet zumeist auf traditionell didaktische Elemente wie die historische Analyse (Bruzzi 2001: 130).

Diese neuartige Form des Dokumentargenres, das auch in die Dokusoap hineinspielt, wird häufig kritisiert, insbesondere bei der BBC. Vor allem das Persönliche und Emotionale, das die zuvor objektivere Sichtweise verdrängt hat, wird als Zugeständnis zu populärer Unterhaltung auf Kosten des öffentlichen Auftrags gewertet (Brunsdon et al. 2001: 41). In diesem Zusammenhang werden immer wieder die Programme „Animal Hospital“ und „Children’s Hospital“ erwähnt, die als Dokumentar-Programme zwei Krankenhäuser unter einem sehr auf die Personen konzentrierten Blickwinkel darstellen. Soziale und politische Probleme werden weitgehend ausgeblendet.

Insgesamt werden Dokumentarsendungen der Information zugerechnet und nur dann als Bildungssendung angesehen, wenn sie ein Lernziel haben.

### **3.4.2 Education Entertainment**

Education Entertainment wird definiert als „the process of purposely designing and implementing a media message to both entertain and educate, in order to increase audience members’ knowledge about an educational issue, create favourable attitudes, shift social norms and change overt behaviour“ (Singhal 2004: 5). Education Entertainment bedeutet demnach, erzieherische Botschaften in populäre, unterhaltende Fernsehsendungen zu integrieren. Diese Strategie wird weltweit von unzähligen Organisationen zumeist zur Vermittlung von Gesundheitsbotschaften eingesetzt und seit den 1980er Jahren beforscht (Singhal 2004: 6 f.). Welcher Erfolg dieser Strategie beschieden ist, wird in der publizistikwissenschaftlichen Literatur unterschiedlich beurteilt. Während Singhal/Rogers (Singhal 2004: 5; Singhal/Rogers 1999: 178–179) vom Potenzial von Education Entertainment überzeugt sind, weisen Buckingham/Bragg (2005: 44) auf einen grundsätzlichen Konflikt hin. Um akzeptiert zu werden, muss die pädagogische Botschaft möglichst versteckt sein – je weniger offensichtlich sie jedoch ist, umso eher wird sie übersehen. Eine Botschaft wird allerdings von Zuschauenden zumeist dann abgelehnt, wenn sie belehrend ist oder erzieherischen Charakter hat. Eine Botschaft, die aus nutzwertigen Fakten besteht, stößt dagegen auf weniger Widerstand.



Buckingham/Bragg (2005) untersuchten, wie die Aufklärungswirkung von Sex und Beziehungen in TV-Serien auf Kinder und Jugendliche einzuschätzen ist. Die Grenze von Education Entertainment scheint zu sein, dass Probleme zwar thematisiert werden können und so Wissen vermittelt werden kann, dass aber Verhalten schwer zu ändern ist. In diesem Sinn ist Buckinghams/Braggs Befund zu erklären: „Viele Mädchen wiederum ließen durchblicken, sie hätten in Soaps gelegentlich allgemeine Sicherheitstipps aufgeschnappt“ (Buckingham/Bragg 2005: 44).

Die Sendung „Deutschklasse“ ist eine Soap des Bayerischen Rundfunks (BR), die Migrantinnen und Migranten spielerisch Deutsch lehren soll. Zu dem Konzept der Sendung gehören ein Begleitangebot zum Üben auf der BR-Homepage, Lehrbücher und ein Unterrichtsleitfaden. Schlote (2007) untersuchte in einer qualitativen Studie, wie die Qualität der Serie von der Zielgruppe eingeschätzt wird. Die Befragten heben vor allem Motivations- und Identifikationsaspekte hervor, die Nutzung der Begleitmaterialien wird jedoch nicht erwähnt. Es stellt sich auch die Frage, warum eine Soap mit Inhalten produziert wird, die auf Migrantinnen und Migranten fokussiert, und nicht beispielsweise Begleitmaterial zu einer Serie im Abendprogramm wie etwa „Lindenstrasse“.

Insgesamt ist Education Entertainment die Einbettung einer Werbebotschaft in Inhalt und weist damit die gleichen Limitationen auf wie jede Form der Werbung im redaktionellen Teil. Interessiert sich der Zuschauer oder die Zuschauerin für die Werbebotschaft, empfindet er oder sie die Sendung als sehenswert. Stösst die Botschaft nicht auf Interesse, wird sie schnell als Manipulation empfunden.

### **3.4.3 Reality-Formate**

Der Begriff „Reality-TV“ hat sich in den 1990er Jahren in dem Mass verändert, wie neue Reality-Formate aufkamen. War anfänglich der Fokus auf wirkliches Leben, spielen heutige Reality-Formate häufig mit Darstellung und Aufführung:

The more recent proliferation of Reality-TV has witnessed a move away from an attempt to „capture“ „a life lived“ to the televisual arenas of formatted environments in which the more traditional observational rhetoric of documentary jostles for space with the discourses of display and performance. (Holmes/Jermyn 2004: 5)

Allen Reality-Formaten ist der unterhaltende Charakter gemein. Sie gelten als „Factual Entertainment“ (Hill 2002: 232). Zwei charakterisierende Aspekte sind die Beliebtheit bei der Zuschauerschaft sowie die publizistische Kritik an ihnen (Hill 2000: 195). Die hauptsächliche Kritik bestand darin, dass Reality-TV Voyeurismus und eine Tabloidisierung des Fernsehens fördert (vgl. Bourdon 2004: 284).

Die Stigmatisierung von Reality-TV schlug sich darin nieder, dass einerseits PSB, andererseits Zuschauer den edukativen Charakter von Reality-TV heraushoben: In PSB-Reality-Programmen wird häufig eine edukative Komponente eingefügt (Bourdon 2004: 299). Zuschauer, zu

Reality-TV befragt, rechtfertigen den Spass des Zuschauens mit einer Überbetonung der edukativen Public-Service-Komponenten der Sendung (Hill 2000: 206).

Da Reality-Formate Hybride aus populären Vorgängergenres wie Soap Opera, Documentary und Gameshow (Hill 2005: 39) sind, ist die einzelne Sendung einer Unterkategorie kaum zuzuordnen: „In fact, perhaps in itself signifying the implausibly inclusive use of the term ‘Reality-TV’, it was also during the proliferation of formats between 1999 and 2001 that there was an attempt in critical discourse to ‘pin down’ different subcategories of the form (...) with terms such as ‘formatted documentary’ (...), ‘social-experiment-cum-docusoap’ (...), ‘docusoap-cum-interactive-gameshow’” (Holmes/Jermyn 2004: 5).

Da sich in der publizistikwissenschaftlichen Literatur keine Unterkategorien für Reality-Formate durchgesetzt haben, sollen im Folgenden Formate untersucht werden, die in der Literatur mit Lernen in Verbindung gebracht wurden. Reality-Formate wie beispielsweise „Big Brother“ oder „Musicstar“, stehen in der Tradition von Unterhaltungsformaten wie Talentshows oder Gameshows und weisen keinen edukativen Charakter auf. Andere Reality-Formate enthalten informative Bestandteile innerhalb eines Unterhaltungsrahmens. Lifestyle-Programme geben Rat zur Verbesserung des häuslichen Umfelds, der Beziehungen, der Gesundheit, und Lebensqualität (Hill 2005: 79).

Wichtig ist die grundsätzliche Feststellung, das auch Lifestyle-Reality-TV in erster Linie unterhaltend und in zweiter Linie edukativ ist: „[popular factual television serves an important function as provider of] entertainment and diversion, with its knowledge-providing role as a secondary function“ (Corner 1999: 117).

### **Lifestyle-Programme**

Brunsdon et al. zeigen in ihrer Studie des 20-h bis 21-h-Fensters in britischem Fernsehen, dass Lifestyle-Programme in diesem Zeitfenster tatsächlich die Zuschauerschaft mit Unterhaltung bilden möchten (2001: 34). Dabei, argumentieren Brunsdon et al., würden gesellschaftliche Werte des Familienlebens und der Lebensqualität vermittelt. Aus diesem Grund handelt es sich nicht um eine Ansprache des Zuschauers und der Zuschauerin als Konsumenten, sondern eher um eine Verwischung der Unterschiede in der Kategorisierung (2001: 34).

Brunsdon et al. argumentieren weiterhin, dass heutige Lifestyle-Programme teilweise die didaktischen Elemente früherer Hobby-Programme beibehalten. In einer BBC-Serie von 1967, „Clothes that Count“, wurde in jeder der zehn 30-minütigen Folgen ein Kleidungsstück hergestellt, wobei der gesamte Prozess der Herstellung eines Kleidungsstücks in Echtzeit gezeigt wurde (2001: 54). Diese Programme hatten didaktischen Charakter, und am Ende der Sendung wusste der Zuschauer und die Zuschauerin, wie man etwas herstellt. Im Gegensatz da-

zu wird heute das didaktische Element dem Überraschungseffekt einer augenblicklichen Transformation untergeordnet (2001: 55), um einen unterhaltenden Effekt zu erzielen.

Damit bestätigt sich die Erkenntnis, dass didaktische Prinzipien zwar nicht unvereinbar mit Unterhaltung sind, dass aber der Unterhaltungseffekt auf Kosten des Lerneffekts maximiert wird.

### **Soziales Lernen**

Diese Reality-Formate basieren darauf, anderen Menschen bei etwas zuzusehen. Diese Aktivität wird mit Neugierde assoziiert und von TV-Kritikern auch als Voyeurismus bezeichnet (Bourdon 2004: 284) oder als „Snoopy Sociability“ (Corner 2002: 260). Auf die Wertedebatte soll nicht weiter eingegangen werden. Der Fokus liegt vielmehr auf der Frage nach möglichen Lerneffekten. Hartley (1999: 155) argumentiert, dass Fernsehen uns zeigen kann, wie wir uns von anderen unterscheiden. Reality-Formate beziehen sich meist auf sozial erwünschtes oder unerwünschtes Verhalten. Beispielsweise in „Super Nanny“ wird im Sinn einer Beratung in einer strukturierten Weise dargestellt, wie Eltern mit Erziehungsproblemen umgehen können. Die dargestellten Verhaltenstipps mögen wenig revolutionär erscheinen, doch „Programme wie die RTL-Sendung „Super Nanny“ über schwer erziehbare Kinder sollten als Vorbild dienen“ (o. A. 2006). Die Beratung im TV-Programm kann als eine Art Einstiegsberatung gelten, die motiviert, nachzudenken, sich zu informieren und im besten Fall tatsächlich Verhalten zu ändern (Schorn 2005).

Bei dieser Art der Reality-Programme wird Belehrung, die Programme über soziales Lernen früher beherrschte, durch ein unterhaltendes Element ersetzt. Diese Programme können trotzdem Lerneffekte erzielen, da ihr Thema „Lernen“ ist. Da das didaktische Element durch Unterhaltung ersetzt wurde, ist der Lerneffekt jedoch begrenzt.

#### **3.4.4 Quizshows**

Kiel/Grabowski/Meyer untersuchten, ob Quizshowwissen als populäres Wissen einen substantiellen Beitrag zur Bildung eines Menschen leistet (Kiel/Grabowski/Meyer 2005). Sie schliessen, dass Quizshowwissen ein Bildungsgut ist, „welches von der dialektischen Spannung lebt, die zwischen Wissen besteht, welches in Sozialisationsprozessen eher inzidentell erworben wird, und Wissen, welches an segregierten Lernorten wie der Schule in einem formalen Rahmen erworben wird“ (Panyr 2005). Mit anderen Worten: Quizshows sind deshalb so populär, weil einerseits Formalwissen, andererseits populäres Wissen abgefragt wird. Welchen Wert Quizshowwissen als Bildungsgut hat, bestimmen sie aus der Sicht der Zuschauerinnen und Zuschauer, die in Sinus-Milieus eingeteilt werden. Sie schliessen:

In der breiten milieuübergreifenden Zugänglichkeit, der Spannung von schulischem Wissen und Sozialisationswissen und in der Möglichkeit, diese Spannung in der Show zu einem Bildungsspiel mit Identifikation und Abgrenzung zu machen, liegt unseres Erachtens der Wert von Quizshowwissen. (Panyr 2005)

Vereinfacht gesagt: Der Wert der Quizshow liegt darin, dass jeder Zuschauer und jede Zuschauerin unabhängig vom formalen Bildungsgrad Erfolgserlebnisse hat und sich gleichzeitig bewusst wird, dass es Bereiche gibt, von denen er oder sie wenig weiss. Holmes bezeichnet Quizshows als „genre which exchanges money or prizes for ‘knowledge’ (mixing the referents of ‘education’ and commerciality)“ (2005: 54).

Von einem Kompetenzbegriff der Bildung aus betrachtet, erscheint dieser Wert vernachlässigbar. Auch der Lerneffekt ist gering, da kontextfrei Fakten abgefragt werden.

### **3.4.5 Talkshows**

In der Literatur finden sich keine Hinweise auf den didaktischen Wert einer Talksendung, unabhängig vom Thema. Anzunehmen ist, dass Talkshows Lerneffekte produzieren können, wenn sie darauf angelegt sind. Grundsätzlich wird der Lerneffekt allerdings dadurch begrenzt, dass es für Zuschauer ist nicht vorhersehbar ist, was als Nächstes gesagt wird. Die Abfolge der Aussagen wird nicht durch eine logische Struktur, sondern durch die Gesprächsdynamik und die Eingriffe der Moderatorin oder des Moderators bestimmt. Diese Eingriffe orientieren sich wiederum nicht an einem möglichen Lerneffekt, sondern daran, das Gespräch für das Publikum attraktiv zu machen.

Hasebrink (2001: 155) geht davon aus, dass Daily Talkshows einen Einfluss auf Jugendliche haben können, wie ihn die Kultivierungsthese postuliert, haben kann. In einer repräsentativen Befragung von 657 Jugendlichen zwischen 12 und 17 Jahren kommt er zu folgendem Schluss:

Die täglichen Talkshows werden von vielen Jugendlichen gern und häufig genutzt. Viele von ihnen suchen in ihnen Orientierung in Fragen, die sie in ihrem eigenen Alltag bewegen. (...) Die Talkshows hinterlassen somit ihre Spuren, ja: die jugendlichen Talkshow-Nutzer werden in einem weiten Sinne von ihnen ‚kultiviert‘. (Hasebrink 2001: 175)

Wie in Kapitel 2.4 dargelegt, ist unbestritten, dass Fernsehen die Zuschauerinnen und Zuschauer beeinflusst, wenn auch unklar ist, auf welche Art und wie stark. Lernen im engeren Sinn aus Talkshows ist möglich, wenn sie entsprechend gestaltet sind und gleichzeitig die Zuschauer die Intention haben, zu lernen.

### **3.4.6 Fazit**

Wie in Kapitel 2.4 gezeigt, ist Lernen notwendigerweise intentional, d. h., niemand lernt, ohne es selbst zu bemerken. Die Unterscheidung zwischen Bildung auf der einen Seite und Unterhaltung und Information auf der anderen hat gezeigt, dass Bildung Unterhaltung und Information zwar nicht ausschliesst, dass aber eine unterhaltende oder informationelle Aufbereitung von Inhalten sich mit einer didaktischen Aufbereitung nur schwer vereinbaren lässt. Mit anderen Worten: Es handelt sich um Pole in einem Kontinuum.

Eine Ausnahme bilden Reality- und zu einem gewissen Grad Dokumentarsendungen, da ein didaktisch orientierter Aufbau in manchen Fällen zum Konzept gehört. Dieser didaktische

Aufbau ist nicht an das Publikum gerichtet – das Lernziel ist nicht für das Publikum vorgegeben, sondern für die handelnden Personen – und tritt gegenüber dem gewünschten unterhaltenden Effekt zurück. Aus diesen Gründen ist der zu erwartende Lerneffekt nicht gross, sondern kann als Einstiegsberatung angesehen werden, die zu weiteren Informations- und Lernaktivitäten führt.

Deshalb werden Dokumentarsendungen als bildende Programme angesehen, wenn sie zumindest einen geringen didaktischen Anspruch haben. Konzentrieren sie sich auf das Emotionale und Persönliche, wird kein Lerneffekt erwartet. Unter den Reality-Formaten werden die Education-Entertainment-Programme als bildend angesehen, Lifestyle-Programme und Programme, die soziales Lernen ermöglichen.

Gleichzeitig wird angenommen, dass der Lerneffekt umso kleiner ist, je stärker der Unterhaltungsaspekt betont wird, da Lernen, wie bereits gezeigt, einen intentionalen Charakter haben muss.

Die Aufarbeitung des Forschungsstandes über Bildungsangebote von PSB-Veranstaltern in diesem Kapitel zeigt, dass Lernen aus audiovisuellen Medien möglich ist, jedoch keine zu hohen Erwartungen an Lerneffekte (bei einer breiten Zuschauerschaft) gesetzt werden können. Die historische Entwicklung zeigt, dass die europäischen PSB-Veranstalter Bildungsangebote mit dem Aufkommen der privaten Konkurrenz zügig abgebaut haben. Das folgende Kapitel stellt dar, wie sich die Anforderungen aus Bildungs- und Medienlandschaft in eine neue Interpretation des Bildungsauftrags umsetzen lassen.

### **3.5 Forschungsstand zu PSB-Bildungsangeboten und Bildungsstrategien**

Die Forschung zur Bildungsstrategie des Fernsehens hat sich zumindest in den 90er Jahren auf folgende Arten von Studien konzentriert (Sargant 1997: 96):

- Studien über Einstellungen von Zuschauern zu Programmarten
- Untersuchungen zum Zeitbudget
- Ermittlung von Zuschauerprofilen für unterschiedliche Programmtypen
- Ermittlung von Zuschauerprofilen für unterschiedliche Sendeplätze
- Einfluss von Wiederholungen von Einzelsendungen oder Serien
- Einfluss von Veränderungen im Programmschema auf die Zuschauergewohnheiten

Diese strategischen oder marktforscherischen Formen der Analyse werden gerade für Bildungsprogramme selten angewendet. Bildungsprogramme gelten als „Public-Service-Muss“,

zu denen PSB-Veranstalter verpflichtet sind und die aufgrund niedriger Einschaltquoten den Aufwand der Marktforschung kaum lohnen.

In **Deutschland** untersuchen **Krüger/Zapf-Schramm** (vgl. 2006: 201) die Angebote der fünf führenden Sender (ARD, ZDF, RTL, SAT.1 ProSieben) nach Sparten, Sendungsformen und Inhalten. **Weiss und Trebbe** (vgl. Weiss et al. 2000: 21f.) und **Trebbe** (2005) untersuchten die Programmstrukturen in den Jahren 1997-2000 und 2003-2004 in Deutschland. Bildung gehört in keiner der Studien zu den acht untersuchten Hauptkategorien, was daran liegen kann, dass die ARD und ZDF in ihren Programmanalysen Bildung nicht als Kategorie führen (vgl. Tabelle 7). Damit können keine Aussagen über die Bildungsprogramme deutscher Sender gemacht werden, ausser, dass die Kategorisierung der Programme auf einen geringen Stellenwert der Bildung bei deutschen PSB-Veranstaltern schliessen lässt.

**Auf europäischer Ebene** ist schliesslich die Studie von **Blumler/Biltreyst** (1997) von Bedeutung, die ländervergleichend und im Zeitverlauf das Kinder-TV-Angebot untersuchte. Diese Untersuchung stellte fest, dass Kinderfernsehen bei PSB-Veranstaltern unter Druck durch die Dualisierung der Rundfunksysteme kam, was sich niederschlug in einer Steigerung von reichweitenstarken Programmen und einem Rückgang an Bildungsprogrammen.

Ebenfalls auf europäischer Ebene führte das **Hans-Bredow-Institut** eine Machbarkeitsstudie für einen europäischen Bildungskanal durch, in der die Verfügbarkeit der Sendungen, technische Übertragungsmöglichkeiten, das Publikum beziehungsweise der Markt sowie die Finanzierung untersucht wurden. Die Studie schloss, dass ein europäischer Bildungskanal mit den gleichen Problemen wie nationales Bildungsfernsehen zu kämpfen hätte, allerdings in viel grösserem Ausmass. Diese Studie stellte schon 1993 fest, dass im deutschsprachigen Raum ein Bedeutungsverlust des Bildungsfernsehens zu beobachten ist, während Bildungsfernsehen in Grossbritannien traditionell eine grosse Bedeutung hat (Hasebrink 1993: 217).

Das European Audiovisual Observatory führt Statistiken über das Programmvolumen aller europäischen Sender (European Audiovisual Observatory 2005). Tabelle 7 zeigt einen Überblick über die Bildungsprogrammvolumen der europäischen PSB-Veranstalter. Hier ist allerdings zu beachten, dass die Programmkategorien unterschiedlich definiert werden und manche Sender Bildung als Kategorie nicht ausweisen.

Tabelle 7a: Bildungsprogrammvolume in Stunden und als Anteil am Gesamtprogramm in Prozent, ausgewählte europäische PSB

Land	AT	DE	DE	CH	CZ	DK	EST	FI	FR	GB
PSB	ORF	ARD	ZDF	SF	CT	DR	ETV	YLE		BBC
Stunden	n. v.	n. v.	n. v.	222	779	270	51	600	n. v.	1687
Anteil am Programm				2%	5%	4%	0%	6%		10%

Quelle: European Audiovisual Observatory Yearbook 2005, n. v.: nicht vorhanden

Tabelle 7b: Bildungsprogrammvolume Fortsetzung

Land	GB	GB	GR	HU	IRL	IT	NL	NO	PL	SE
PSB	ITV	C4	ERT	MTV	RTE	RAI		NRK	TVP	SVT
Stunden	203	1357	152	460	28	30	n. v.	39	162	n. v.
Anteil am Programm	2%	16%	2%	3%	0%	0%		0%	1%	

Quelle: European Audiovisual Observatory Yearbook 2005

Das mit Abstand grösste Bildungsprogrammvolume findet sich bei der BBC, bei Channel4 macht es den grössten prozentualen Anteil aus. Viele europäische PSB-Veranstalter weisen Bildung nicht als Kategorie aus, was aber nicht unbedingt auf einen niedrigen Stellenwert schliessen lassen muss. Beispielsweise in den Niederlanden existiert mit Teleac/NOT ein Bildungsspartenprogramm, das jedoch nicht zu den drei grössten PSB-Veranstaltern gehört, die in Tabelle 7 ausgewiesen sind.

2006 und 2007 erschienen in der Schweiz drei Studien zum Thema Bildungsauftrag. Die Autorin arbeitete an zwei der Studien mit: „Der Bildungsauftrag der SRG SSR idée suisse in der Schweizer Bildungslandschaft bis 2015“ (Gramke et al. 2006) und „Öffentlicher Rundfunk und Bildung, Angebot, Nutzung und Funktionen von Kinderprogrammen“ (Bonfadelli et al. 2007). Die Zürcher Hochschule Winterthur (ZHW) verfasste ebenfalls eine Studie zum Bildungsauftrag unter dem Titel „Vom Schulfernsehen zum Bildungsfernsehen: zur Emanzipation eines Genres“ (Naef/Näegeli/Schanne 2006).

Die Studie der Prognos AG, des Instituts für Publizistikwissenschaft und Medienforschung der Universität Zürich (IPMZ) und der Zürcher Hochschule Winterthur (ZHW) haben die Entwicklung des Bildungsfernsehens bei der SRG SSR (Prognos) und bei SF Schweizer Fernsehen (IPMZ und ZHW) in den letzten Jahrzehnten nachgezeichnet.

Die Prognos-Studie untersuchte die Entwicklung des Sendevolumens und der Nachfrage in der Programmkategorie „Bildung“ zwischen 1990 und 2005 und kam zu folgenden Schlüssen.

2005 weist SF Schweizer Fernsehen das grösste Angebot sowohl von Bildungssendungen im engeren Sinn also auch von Bildungsangeboten im weiteren Sinne auf (wobei der Vergleich mit der französischen Schweiz aufgrund von Umgruppierung fast nicht mehr möglich ist). Im Bereich Bildungssendungen im engeren Sinne ergibt sich der Vorsprung der Deutschschweiz

durch das „Schulfernsehen“. Bildung im engeren Sinne ist in der italienischen Schweiz gleichbedeutend mit Sprachkursen, die am Samstag ausgestrahlt werden.

Bildungssendungen im engeren Sinne werden in der Regel vormittags ausgestrahlt und weisen eine unterdurchschnittliche Nutzung auf. In der Prime Time gibt es in keiner Sprachregion ein Angebot an Bildungssendungen im engeren Sinne. SF Schweizer Fernsehen hat auch in Bezug auf Bildung im weitesten Sinne das grösste Angebot. In der Deutschschweiz ist Bildung im weiteren Sinne während der Prime Time leicht unterproportional vertreten, in der italienischen Schweiz ist der Anteil höher als im Gesamtprogramm.

Die Nachfrage nach Bildungssendungen im engeren Sinne ist, sofern überhaupt ein Angebot besteht, gering. In der Deutschschweiz und in der italienischen Schweiz liegt die durchschnittliche Nutzungszeit des „Schulfernsehens“ und der „Telekurse“ (Sprachkurse) weit unter einer Minute pro Haushalt. Bildungssendungen im weiteren Sinne kommen auf eine tägliche Nutzungszeit von rund 15 Minuten. Davon entfallen 10 bis 12 Minuten auf die Prime Time. Bildungsrelevante Sendungen in den Randzeiten finden also eine geringe Resonanz.

Als Fazit hielt die Studie drei wesentliche Ergebnisse fest:

**Bildungsangebote im engeren Sinne** (Bildungssendungen) wurden von der SRG SSR insgesamt **abgebaut**. Das „Schulfernsehen“ in der Deutschschweiz ist aktuell das einzige Format, das tatsächlich in enger Abstimmung mit Bildungsinstitutionen und mit Bezug auf formale Lernziele audiovisuelle Inhalte realisiert.

**Bildungsangebote im weiteren Sinne baute die SRG SSR tendenziell aus** (Sendungen mit bildenden Inhalten: Hintergrundsendungen, Dokumentationen, Wissenssendungen, Verbraucherformate). Dies gilt sowohl für das Fernsehen als auch das Radio. Es sind derzeit eine Reihe von Sendungen im Programm, die einem Bildungsanspruch genügen. In Relation zu anderen Programmleistungen (insbesondere Unterhaltung) wuchs jedoch das Bildungsangebot vor allem im Fernsehen unterdurchschnittlich.

**Bildungsangebote im Fernsehen sind häufig „unsichtbar“**. Das Gros der Sendungen mit bildenden Inhalten wird vormittags, nachmittags und am Spätabend ausgestrahlt, also zu Zeiten, in denen die Fernsehnutzung insgesamt geringer ist. (Gramke et al. 2006: 11 f.)

Naef/Naegeli/Schanne (2006) untersuchten das Programm von SF Schweizer Fernsehen auf Bildungsinhalte mithilfe einer Analyse der TV-Zeitschrift „Tele“ zwischen 1975 und 2005. Dabei wurden im 5-Jahres-Rhythmus vier natürliche Wochen – pro Quartal eine Woche – untersucht. Sie wählten Sendungen aus, die mindestens eines der folgenden Kriterien erfüllten: Bezug zu einem klassischen Schulfach, Bezug zu Wissenschaft, Berichterstattung über Wissenschaft und Gesellschaft, Bezug zu beruflichem Fachwissen, Vermittlung von Kunst oder Kultur, Ermöglichung einer Weltorientierung, Bezug zu alltagsrelevantem Wissen, Ermöglichung einer subjektiven Entwicklung (Erziehung).

Das wichtigste quantitative Ergebnis war, dass der relative Anteil des Bildungsangebots von 30% im Jahre 1975 auf einen Anteil von insgesamt 11% im Jahre 2005 gesunken war. Dabei



entspricht das Bildungsangebot von SF1 2005 einem Anteil von 10% der summierten Sendeleistung, während dasjenige von SF1 einem Anteil von 1% entspricht.

Qualitative Ergebnisse waren (Naef/Naegeli/Schanne 2006: 46):

- Schulfachorientierung: Im Durchschnitt können gut 40% aller erfassten Sendungen thematisch einem Schulfach zugeordnet werden.
- Der Bildungsbegriff orientiert sich zunehmend an Kultur und Wissenschaft.
- Sendungen mit qualifizierendem Charakter – formal bildende Sendungen – haben abgenommen. Dies hängt laut den Autoren mit dem Verschwinden der Sendung „Telekurse“ vom Jahr 1990 auf das Jahr 1995 zusammen.
- Die Vermittlung von alltagsrelevantem Wissen gewinnt an Bedeutung, Sendungen mit erzieherischem Charakter sind heute verschwunden.

Damit waren beide Studien auf unterschiedlichen Wegen zu ähnlichen Ergebnissen gekommen: Formale Bildung findet sich bei SF Schweizer Fernsehen im „Schulfernsehen“. Dieser Bereich war in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich abgebaut worden. Daneben findet sich eine Reihe von Sendungen, die „Bildung im weiteren Sinne“ vermitteln - die nicht intentional bildend gestaltet sind, aber ein „Potenzial zur Aneignung von Wissen“ aufweisen (Naef/Naegeli/Schanne 2006: 53).

Die Untersuchung des IPMZ (Bonfadelli et al. 2007) konzentrierte sich auf Bildung im Kinderprogramm. Die Programmanalyse von SF Schweizer Fernsehen ergab, dass das Bildungspotenzial des Kinderfernsehens 1983-1993 niedrig ist. Vereinzelt treten implizit bildende Sendungen auf, auf relativ stabilem Niveau befinden sich hingegen nicht bildende respektive unterhaltende Sendungen. Ab Mitte der 1990er Jahre nehmen vor allem unterhaltende Sendungen zu. Aber auch der Anteil an implizit bildenden Kindersendungen steigt in dieser Zeit überproportional an.

Die Expertenbefragung ergab, dass ein auf Kinder bezogener Bildungsauftrag als Vermittlung von umfassendem Orientierungswissen und als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung verstanden wird. Die Experten gehen davon aus, dass die Situation des Heranwachsens eine besondere ist und Kinder deshalb neben kognitiven auch emotionale, soziale und kulturelle Anregungen brauchen. Dem gegenwärtigen SF-Kinderangebot wird sowohl von Redaktions- wie auch externer Seite eine stark ausgeprägte Unterhaltungsfunktion zugesprochen.

Die Studie schliesst, dass Kinderprogramme durch eine Konstellation widersprüchlicher Einflussfaktoren geprägt wurden: Redaktionen, Medioumfeld, Wirtschaft und Werbung, Zielgruppen und Politik. Die Bedeutung der einzelnen Faktoren und damit auch die Gesamt-

kräftekonstellation hat sich im Verlauf der Zeit verändert, was zu einer verstärkten Orientierung an Quoten und Erfolg führte.

Die vorliegende Arbeit setzt sich ausgehend von den referierten Studien mit der Frage nach der Positionierung und Strategie von PSB-Veranstaltern in der Zukunft auseinander und sieht den Bildungsauftrag als typisches Beispiel eines PSB-Auftrags an. Dabei untersucht sie, wie sich die Kräftekonstellation, die die Studie von Bonfadelli et al. konstatierte, im Hinblick auf den Bildungsauftrag veränderte.

### **3.6        Fazit und Thesen: Der Bildungsauftrag von PSB bis 2015**

Die Synthese der Anforderungen aus der Medienlandschaft und der Anforderungen aus der Bildungslandschaft ergibt, dass sich die Bildungsangebote von PSB-Veranstaltern so positionieren müssen, dass sie wettbewerblich konform sind und mit den Bildungszielen übereinstimmen.

Das bedeutet, dass PSB-Veranstalter die funktionalen Anforderungen der Stakeholder erheben müssen, um zu sehen, ob und wo Bedarf an Bildungsprogrammen besteht. Diese funktionalen Anforderungen müssen dann mit den nicht-funktionalen Anforderungen abgeglichen werden. Das heisst, dass in der Bildungslandschaft zwar Bedarf an Angeboten für Schulabbrecher bestehen kann, dass dieser aber aufgrund der Restriktionen des Lernkontextes in PSB-Bildungsangeboten nicht bedient werden kann.

Tabelle 8 ordnet die Sendungen, die in Genres fallen, denen in Kapitel 3.3 und 3.4 Lernpotenzial zugeschrieben wurde, in das Schema Ziel des Lernens/Institutionalisierung ein.

Tabelle 8: TV-Programme und Online-Angebote von PSB nach Art und Ziel des Lernens

		Ziel des Lernens	
		Fremdgesteuert	Selbstgesteuert
<b>Institutionalisierung</b>	<b>Fremdorganisiert Formal</b>	PSB-Bildungsangebote mit Zertifizierung <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Telekolleg“</li> <li>• BBC/Open University</li> </ul>	PSB-Bildungsangebote Online Curricular verzahnte Angebote <ul style="list-style-type: none"> <li>• BBC Jam</li> <li>• BBC Schools Online</li> </ul>
	<b>Selbstorganisiert Informell</b>	Sendungen, die ein Vermittlungsziel haben, egal wie klein <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachkurse</li> <li>• Schulfernsehen</li> </ul> Education Entertainment <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reality-Format „Teenage Pregnancy“</li> <li>• Storyline „EastEnders“</li> <li>• BR-Dokusoap „Deutsch-klasse“</li> </ul> Niedrigschwellige Online-lernangebote, die mit dem TV-Programm verzahnt sind und sich an Lernzielen und Curricula orientieren	Reality/Dokusendungen ohne Lernziele, die aber einen strukturierten Vorgang zeigen Observation von <ul style="list-style-type: none"> <li>• einer Kompetenz: Lifestyle-Programme</li> <li>• eines Lernprozess: „Super Nanny“</li> <li>• einer wissenschaftlichen Darstellung</li> </ul> Niedrigschwellige Online-lernangebote, die mit dem TV-Programm verzahnt sind

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 8 zeigt, welche Bildungsangebote ein PSB-Veranstalter offerieren kann beziehungsweise welche Bildungsangebote im Fernsehen zu finden sind. Daran anschliessend stellt sich die Frage, ob es detaillierte Vorgaben gibt, welche Bildungsangebote ein PSB-Veranstalter offerieren sollte und welches Ausmass das Bildungsangebot haben sollte. Collins hat gezeigt, dass es unmöglich ist, die angemessene Breite und Tiefe jedweden PSB-Angebots ohne klar definierte politische Vorgaben für den Rundfunk festzulegen: „Without a definition of specific broadcasting policy goals ... the proper scope and extent of public service broadcasting remains mysterious“ (2003: 163).

In Bezug auf das richtige Mass eines PSB-Bildungsangebots sind drei Fälle denkbar: zu grosses Bildungsangebot, zu kleines oder gerade im richtigen Mass. Ist das Bildungsangebot zu klein, vernachlässigt ein PSB-Veranstalter seinen Auftrag. Ist das Bildungsangebot jedoch überdimensioniert, werden Bildungsangebote anderer Rundfunkveranstalter (kommerzieller oder ebenfalls PSB) aus dem Markt gedrängt und die Vielfalt in der Medienlandschaft ein-

geschränkt. Ein PSB-Veranstalter als Non-Profit-Unternehmen hat keinen Anreiz, Profit zu maximieren, wohl aber, das Angebot auszuweiten (Collins 2003: 170).

Aus der Perspektive des Stakeholder-Modells (siehe Kapitel 1.1.4) muss ein PSB-Veranstalter sein Bildungsangebot so gestalten, dass den Anforderungen der Zuschauerinnen und Zuschauer, den gesellschaftlichen Stakeholdern und der Regulierung und Politik Genüge getan wird. Deshalb werden die Bildungsangebote der SRG SSR und der BBC im empirischen Teil nicht normativ betrachtet. Umfang des Angebots und Ausgestaltung werden nicht mit normativen Vorgaben analysiert. Stattdessen soll gezeigt werden, wie sich SRG SSR und BBC mit ihren Bildungsangeboten positionieren. Dabei soll untersucht werden, welche Anforderungen die Stakeholder stellen und wie SRG SSR und BBC die Anforderungen berücksichtigen oder mit welchen Argumenten sie Forderungen zurückweisen. Schliesslich soll die Analyse zeigen, wie SRG SSR und BBC ihre Bildungsangebote aus einer Gesamtperspektive von Zuschauerschaft, Gesellschaft, Regulierung und Politik positionieren und rechtfertigen. Auf diese Art soll ein Gleichgewicht der unterschiedlichen Argumentationen erzielt werden.

### **Zusammenfassung der Thesen**

- 3.1. Da die rundfunkpolitischen Vorgaben fehlen, an denen die PSB-Veranstalter gemessen werden könnten, definieren PSB-Veranstalter eine Gesamtstrategie und eine Bildungsstrategie, die die Ansprüche aller Stakeholder befriedigt.
- 3.2. An der Interpretation des Bildungsauftrags zeigt sich, wie ein PSB-Veranstalter die unterschiedlichen Ansprüche priorisiert und erfüllt.
- 3.3. Zur Umsetzung des Bildungsauftrags stehen einem PSB-Veranstalter unterschiedliche Medien und Sendungsformen zur Verfügung, deren Auswahl und Zusammenstellung sich an den Ansprüchen der Stakeholder orientiert.
- 3.4. Mit dem Auftreten privater Rundfunkkonkurrenz im Markt und mit der Sendervermehrung in der Digitalisierung erhalten die Zuschauer als Stakeholder mehr Gewicht.

## 4 Methodisches Vorgehen

Dieses Kapitel stellt das Untersuchungsdesign der empirischen Erhebung dar. Die Arbeit ist als komparatives Forschungsprojekt angelegt, und aus diesem Grund werden zunächst die Anforderungen an die komparative Forschung diskutiert. Kapitel 4.2 begründet die Auswahl der Untersuchungsobjekte und des Untersuchungszeitraums. Danach werden die Kriterien der empirischen Erhebung erläutert, die sowohl als Erhebungs- als auch als Auswertungskriterien dienen. Das Vorgehen in der Datenerhebung und -auswertung wird anhand der verwendeten Methoden strukturiert: Kapitel 4.4 beschreibt die Dokumentenanalyse und erläutert dabei die Methode, den Erhebungszeitraum und das Untersuchungsmaterial. Kapitel 4.5 erläutert das Vorgehen in den Fachgesprächen – Datenerhebung und Stichprobe, Interviewleitfaden und Auswertung.

### 4.1 Anforderungen an die komparative Forschung

Die Herausforderungen für PSB sind zumindest in Europa vergleichbar und werden mit den Schlagworten Digitalisierung, Individualisierung der Mediennutzung und Konkurrenz beschrieben, wie Kapitel 1.3 argumentiert. Die Strategien, mit denen PSB-Veranstalter die Herausforderungen zu bewältigen suchen, unterscheiden sich jedoch, da jeder öffentliche Fernsehsender unter unterschiedlichen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen operiert. An dieser Stelle kann die vergleichende Medienforschung einen wichtigen Beitrag leisten. Ein Vergleich zeigt andere Möglichkeiten der Problemlösung, erweitert die Perspektive und hilft, Entwicklungen zu prognostizieren. Gleichzeitig stellt komparative Forschung hohe methodische Anforderungen.

In der Literatur wird häufig der Anspruch formuliert, dass die vergleichende Forschung über PSB zu einer PSB-Theorie beitragen sollte. Gleichzeitig wird beklagt, dass Untersuchungen selten auf dieses Ziel angelegt sind. Woldt (2005: 308) konstatiert:

Einer kleineren Zahl Arbeiten, die sich explizit auf ein vorhandenes theoretisches Konzept beziehen, (...) und eventuell sogar den Anspruch formulieren, einen theoretischen Ansatz fortzuentwickeln, steht eine Mehrzahl an Studien gegenüber, deren theoretische Unterfütterung schwach bis nicht vorhanden ist.

Mit anderen Worten, häufig wird beliebig und wenig strukturiert vorgegangen. Wirth/Kolb (2003: 107) nennen das beliebige Vorgehen die „Vermeidungsstrategie“. Die Vermeidung eines umfassenden und strukturierten Vergleichs ist dem geschuldet, dass es keine einheitliche Theorie und keine verbindliche Methode in der vergleichenden Kommunikationsforschung (Esser 2003; Wirth/Kolb 2003). Gurevitch/Blumler (2003: 374) beschreiben sechs Qualitätskriterien als Handlungsanweisungen:

1. Die Zielsetzung des Vergleichs muss explizit gemacht werden. Welchen Nutzen, welchen Zweck der Vergleich hat, soll ausgesprochen werden.

2. Die Forschung soll in einer theoretischen und konzeptionellen Perspektive verankert sein. Sie sollte auf grundlegende Merkmale und Entwicklungen zielen, da diese „entweder strukturbildende Wirkungen oder normative Implikationen haben“
3. Die Forschung soll einen doppelten Nutzen bringen, indem sie die den Untersuchungsgegenstand und die unterschiedlichen Systeme, in denen er betrachtet wird, erörtert.
4. In der Konzeptphase sollen Hypothesen oder zumindest Erwartungen formuliert werden, was der empirische Vergleich bringen soll.
5. Die vorab formulierten Erwartungen sollen im Licht der empirischen Befunde erneut betrachtet werden.
6. Die zeitliche Komponente soll mitgedacht werden, da alles dem Wandel unterworfen ist.

Gurevitch/Blumler haben diese Qualitätskriterien als gemeinsames Merkmal gelungener vergleichender Forschungsarbeiten gewonnen. Die sechs Kriterien enthalten implizit ein siebtes: Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der zu untersuchenden Länder müssen gut gewählt und die relevanten Faktoren angemessen gewichtet werden. Diese Anforderung wird in der Literatur meist mit dem Gemeinplatz ausgedrückt, dass man „nicht Äpfel mit Birnen vergleichen sollte“ und die Vergleichsobjekte nicht zu gleichartig, aber auch nicht zu verschieden sein sollten (z. B. Kleinsteuber 2003a: 79).

Wirth/Kolb (2003: 123–126) empfehlen, bei einem quantitativen Vorgehen fünf Formen von Äquivalenz zu prüfen: (1) Ebenenäquivalenz in einem Schichtenmodell (nach der Mikro-, Meso- und Makrologik), (2) Kernbereich- und Kontextbereich-Äquivalenz, (3) Konstruktäquivalenz, (4) Itemäquivalenz und (5) Methodenäquivalenz.

Die vorliegende Arbeit versucht diesen Anforderungen gerecht zu werden, indem die Annahmen der Arbeit in den folgenden Kapiteln expliziert werden.

## **4.2 Auswahl der zu vergleichenden Länder und des Untersuchungszeitraums**

Kleinsteinuber (1993: 317) unterscheidet zwischen Ein-Staat-Analysen, Zwei-Staaten-Analysen, Mehr-Staaten- und Viel-Staaten-Analysen. Zur Bildung einer PSB-Theorie würde eine Vollerhebung aller PSB am meisten beitragen, doch dieses Vorgehen verbietet sich aus forschungsökonomischen Gründen. Deshalb wird neben der Schweiz, dem Ursprungsland dieser Studie, ein weiteres Land zum Vergleich ausgewählt.

Die Studie ist so angelegt, dass die Schweiz Mittelpunkt der Analyse ist und Grossbritannien als Vergleichsland dient. „Während [das Bildungsfernsehen] etwa in Grossbritannien traditi-

onell eine grosse Bedeutung hat, und (...) nicht nur öffentlich-rechtlich, sondern auch von kommerziellen Veranstaltern angeboten wird, ist im deutschsprachigen Raum tendenziell ein Bedeutungsverlust des Bildungsfernsehens zu beobachten“, konstatierte die eingangs erwähnte Studie des Bredow-Instituts in Bezug auf ein europäisches Bildungsfernsehen bereits 1993 (Hasebrink 1993: 217).

Ausgehend von dieser Aussage aus dem Jahr 1993 wurde Grossbritannien für den Vergleich ausgewählt, weil dort in den 1990er Jahren verschiedene Strategien entwickelt wurden, um mit dem Dilemma des Zielkonfliktes Einschaltquoten versus Bildungsauftrag umzugehen. Während die SRG SSR die Bildungsredaktion und explizite Bildungssendungen zugunsten von bildenden Inhalten und Bildung als Querschnittsthema aufgab, behielt die BBC ein breites und tiefes Bildungsangebot, dessen Onlineableger Jam immer wieder, zuletzt im März 2007, mit dem Wettbewerbsrecht in Konflikt gerät.

Die vorliegende Arbeit ist als Querschnittsstudie angelegt, die zwei Systeme und Teile davon zum selben Zeitpunkt untersucht. Als Vergleichszeitraum wurden die Jahre 2000 bis 2006 gewählt, auf die Zeit zwischen 1990 und 1999 wird in zweiter Linie ein Blick geworfen, um über die historische Entwicklung Aufschluss zu geben. Somit ist die Hauptperspektive synchron, da zwei Länder in derselben Zeitspanne betrachtet werden. Die zeitliche Dimension fliesst ebenfalls in den Vergleich ein, da die Entwicklung von SRG SSR und BBC in den 1990er Jahren ebenfalls Gegenstand der Untersuchung ist.

Die Zeiträume wurden gewählt, um den Bildungsauftrag in zwei wichtigen Phasen des Public Service Broadcasting untersuchen zu können. 1990 bis 1999 wird als Zeitraum der Dualisierung der Rundfunksysteme in Europa angesehen. Zwar hatte bereits 1990 eine Mehrheit der west-europäischen Staaten dualisierte Rundfunksysteme (Brants/Siune 1992: 104), doch die Auswirkungen des Wettbewerbs zeigten sich im Verlauf der 1990er Jahre. 1999 kann die Phase der Dualisierung in den Vergleichsländern Grossbritannien und Deutschland sowie in den meisten Ländern Europas als abgeschlossen gelten. Bereits 1997 war in den meisten Ländern die Konsolidierungsphase der Rundfunklandschaft eingetreten, in der sich die Marktanteile und die Preise für Werbezeiten und auf der Beschaffungsseite für Inhalte einpendelten (Siune/Hultén 1998: 121). Mit dem Aufkommen des Internets und der Digitalisierung der Distribution tauchten andere Risiken und neue Chancen auf. 2000 kann als Beginn der Digitalisierung angesehen werden, da zu diesem Zeitpunkt die Diffusion des Internets in die Massenmärkte begann. Diese Festlegungen sind zu einem Teil willkürlich, McGougan (2004: 538) beispielsweise gibt den Beginn der Digitalisierung in Grossbritannien mit 1998 an.

Insofern lassen sich die Perioden 1990 bis 1999 und 2000 bis 2006 idealtypisch als zwei unterschiedliche, aber vergleichbare Phasen sehen, in denen Public Service Broadcasting die Positionierung in der Medienlandschaft definieren muss. Die Digitalisierung wird in der pub-

lizistikwissenschaftlichen Literatur von vielen Autoren als die wichtigste Herausforderung dieser Jahre bezeichnet (vgl. Syvertsen 2003: 160).

Kleinstauber (2003b: 387) unterscheidet vier Grundformen der komparativen Herangehensweise: (1) Diffusion (zu Diffusionsprozessen siehe Kapitel 1.2.2), (2) Dependenz, bei der die Verbreitung von Modellen erzwungen wird, (3) Temporanz, bei der ein Land als Vorreiter untersucht wird, und (4) Performanz, bei der die erfolgreichen Lösungen anderer Staaten untersucht werden (Best Practice). Während Diffusion und Performanz deskriptive Ansätze sind, sind Dependenz und Performanz normativ. In der vorliegenden Arbeit spielen die Ansätze 2, 3 und 4 eine Rolle. Im theoretischen Teil wird die Diffusionstheorie als Erklärungsansatz verwendet, aber nicht im Sinn vergleichender Forschung. Für den empirischen Teil spielt die Temporanz und die Performanz eine Rolle in der Untersuchung von der BBC sowohl als Vorreiter als auch als Best Practice. Die Dependenz ist seit dem Fall des PSB-Monopols eine grundlegende Methode, da weder die Entwicklungen der Vergangenheit (Dualisierung) noch der bevorstehende Wandel durch Digitalisierung und Konvergenz von den PSB erwünscht sind.

Die Analyse konzentriert sich auf Fernsehen und Internet. Fernsehen ist im Bewusstsein vieler Menschen wichtiger als Radio, beispielsweise gilt Fernsehen als das unentbehrlichste Medium der deutschen Mediennutzerinnen und Mediennutzer (Van Eimeren/Ridder 2005: 494). Auch die Digitalisierungsdiskussion in der publizistikwissenschaftlichen Literatur sowie in der Öffentlichkeit konzentriert sich auf Fernsehen (McGougan 2004: 538).

Weiterhin stellt sich die Frage, welche Rolle die Nation spielt. Kohn (1989) unterscheidet vier Typen vergleichender Forschung, die sich durch die Rolle der Nation abgrenzen lassen: (1) Nationen als Untersuchungsobjekte, (2) Nationen als Kontext mit besonderen Rahmenbedingungen, (3) Nationen als Analyseeinheiten (4) und Nationen als Elemente eines internationalen Systems (z. B. EU). Die Nation wird in der vorliegenden Arbeit einerseits als Kontext für öffentlichen Rundfunk untersucht, andererseits aus der Perspektive des „Transnational Research“, da unter diesem Typus Untersuchungen zu Globalisierung und ihren Folgen subsumiert werden können (vgl. Esser 2003: 471). Livingstone weist daraufhin, dass die Verwendung der Nation als Kontext und gleichzeitig des „Transnational Research“ Widersprüche birgt. Abbildung 9 verdeutlicht die Unterschiede.



Abbildung 9: Zwei Modelle der komparativen, international vergleichenden Forschung in Medien und Kommunikation

Nation as ...	Context of study	Part of larger system
Primary focus	Test abstract hypothesis or dimension across countries	Interpret each country subject to transnational system or process
Country selection	Maximize diversity on one dimension	Maximize diversity on all dimensions
Data/theory relation	Metatheoretical: hypothesis-testing	Metatheoretical: theory elaboration
System Sensitivity	Weak	Strong (focus on transnational system)
Contextualization	Weak (except as used in post hoc explanations)	Strong (balancing local and global)

Quelle: Nach Livingstone (2003: 493)

In der vorliegenden Arbeit entstehen diese Widersprüche nicht, da für die theoretische Fundierung der Trends eine internationale Perspektive gewählt wird. Für die Darstellung der Informationsgesellschaft und ihrer Anforderungen an Public Service Broadcasting und Bildung werden die Länder als Teile eines globalen Systems angesehen. Der Bildungsauftrag im empirischen Teil wird in den einzelnen Ländern untersucht, in denen die Nation Regulierung, Medienpolitik, aber auch Medienlandschaft definiert. Dieses Vorgehen erscheint angemessen, da das Konzept der Informationsgesellschaft die Globalisierung einschliesst, PSB aber national reguliert wird.

Die Widersprüche in Länderauswahl lösen sich durch das hierarchische Forschungsdesign auf. Die Studie ist grundsätzlich als Vergleich zwischen Public Service Broadcasters angelegt, und damit ist die Nation zuerst als Kontext anzusehen. Die Transnationale Forschung beschränkt sich auf die Trends und Entwicklungen und untersucht diese aus internationaler Perspektive. Deshalb trifft insgesamt Livingstones Charakterisierung der Forschung zu, in der die Nation als Kontext angesehen wird.

### 4.3 Anlage der Untersuchung im Überblick

Da die gesetzlichen Grundlagen der europäischen PSB-Veranstalter einigen Interpretationsspielraum lassen – Stichwort Rundfunkfreiheit – unterscheiden sich PSB-Veranstalter stark voneinander (siehe Kapitel 1.1). Die Unterschiede betreffen die organisatorische Ausgestaltung der PSB-Veranstalter, ihre finanziellen Ressourcen, das medienpolitische Umfeld, die Medienmärkte, den Fortschritt der Digitalisierung, um nur die wichtigsten Punkte zu nennen. Die Erfüllung des Bildungsauftrags hängt zudem von der Bildungslandschaft ab. Aufgrund dieser Unterschiede wurde ein breiter Methodenmix angewendet, und die Methoden wurden in den beiden Länderstudien auch unterschiedlich eingesetzt. Drei Metho-

den kamen zum Einsatz: die Dokumentenanalyse, die quantitative Analyse der Sekundärdaten von SRG SSR und BBC, und Fachgespräche.

Mittels einer **Dokumentenanalyse** sollen der gesetzliche Rahmen für PSB-Veranstalter, ihrer Bildungsangebote und deren Entwicklung untersucht werden. Die Dokumentenanalyse hat drei Schwerpunkte:

- Darstellung der Gesetzesvorgaben und der Regulierung von PSB-Veranstaltern und ihres Bildungsauftrags.
- Analyse der Bildungsangebote sowie der Kommunikation über den Bildungsauftrag anhand von Kommunikationsdokumenten (Geschäftsberichten, öffentlichen Strategiepapieren, Nutzenbilanzen, Reports) im Hinblick auf die generierten Anforderungen an den Bildungsauftrag, die Strategie, Interpretation und des Eigenbilds.
- Programmanalyse von SF Schweizer Fernsehen. Alle Eigenproduktionen von SF Schweizer Fernsehen im Dokumentar- und Reality-Bereich, die Bildungspotenzial haben (siehe Kapitel 3.4) werden daraufhin untersucht, inwiefern sie zur Bildung beitragen und werden nach Ziel und Institutionalisierung verortet. Dabei werden Sendungskonzepte, d.h. Metadaten, untersucht. Bei der BBC entfällt die Untersuchung der Eigenproduktionen, da die BBC im Zusammenhang mit der Charter Review in mehreren Dokumenten detailliert dargelegt hat, wie ihre Bildungsangebote den Anforderungen des Bildungsbereiches entsprechen.

**Die Sekundärdatenanalyse** nutzt die Daten der Programmforschung von SRG SSR und BBC und wertet Programm- und Zuschauerforschungszahlen aus. Damit wird die Perspektive des Publikums berücksichtigt und die konkrete Umsetzung des Bildungsauftrags im Programm ausgewertet.

Um die Daten der Analysen des Bildungsangebotes, seiner Nutzung und der Programmanalyse erklären, einordnen und bewerten zu können, wurde zusätzlich **Fachgespräche** durchgeführt:

1. Die Fachgespräche mit den Redaktionen verfolgt das Ziel, die Interpretation des Bildungsauftrags, die Bildungsstrategie und das Bildungsangebot zu erfassen.
2. Unter der Fremdperspektive interessiert, welche Anforderungen die Stakeholder des Bildungssystems an das PSB-Bildungsangebot haben und wie sie die Umsetzung dieser Anforderungen bewerten.

In den folgenden Kapiteln werden die Untersuchungsdesigns der einzelnen empirischen Untersuchungen dargestellt sowie deren verwendete Methode kurz beschrieben.

Abbildung 10 erläutert die verwendeten Methoden.

Tabelle 9: Übersicht der verwendeten Methoden

Untersuchungsobjekt	Dokumentenanalyse	Sekundäranalyse	Fachgespräche
Gesetzliche Vorgaben / Regulierung SRG SSR	x		
Mediensystem Schweiz	x		
Bildungslandschaft Schweiz	x		x
SF Schweizer Fernsehen			
Unternehmen / Strategie	x		x
Redaktionen			x
Programmangebot		x	
Nutzung Bildungsangebot		x	
Gesetzliche Vorgaben / Regulierung BBC	x		x
Mediensystem Grossbritannien	x		
Bildungslandschaft Grossbritannien	x		
BBC			
Unternehmen / Strategie	x		x
Redaktionen	x		x
Programmangebot	x	x	
Nutzung Bildungsangebot	x	x	

Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 10 zeigt schematisch, welche Methoden in der empirischen Untersuchung eingesetzt wurden und in welche Untersuchungseinheiten die Analyse gegliedert ist. Die Dokumentenanalyse kommt sowohl bei der Untersuchung der Strategie von SRG SSR und BBC als auch mehr noch in der Untersuchung ihrer jeweiligen Umfeldler vor. Bei SF Schweizer Fernsehen wurden Fachgespräche auch mit dem Umfeld geführt, und es wurde eine Analyse des Bildungsangebotes vorgenommen. Die Analyse der BBC stützt sich überwiegend auf Dokumente.

#### 4.3.1 Übersicht der Datenquellen

Tabelle 9 bietet eine Übersicht der Datenquellen und Erhebungsmethoden. Die aufgelisteten Datenquellen sind die hauptsächlich verwendeten Quellen. Daneben wurden weitere Forschungsarbeiten, auch aus der angewandten Forschung, hinzugezogen. Alle Quellen sind im Text zitiert, die vorliegende Auflistung dient entsprechend weniger der Dokumentation als der Darstellung der Struktur.

Tabelle 10: Datenquellen und verwendete Auswertungsmethoden, Analyse Schweiz/SRG SSR/SF Schweizer Fernsehen

Datenquelle	Methode
Dokumente SRG SSR/SF Schweizer Fernsehen	Inhaltsanalyse
Bundesgesetz über Radio und Fernsehen (RTVG), Radio- und Fernsehverordnung (RTVV), Konzession der SRG SSR	Inhaltsanalyse
Programmbeschreibungen	Programmanalyse
Datenerhebungen SRG SSR/SF Schweizer Fernsehen	Sekundäranalyse Daten
Fachgespräche mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern SRG SSR	Argumentationsanalyse
Fachgespräche mit Beobachterinnen und Beobachtern	Argumentationsanalyse
OECD	Sekundäranalyse Daten

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 11: Datenquellen und verwendete Auswertungsmethoden, Analyse Grossbritannien/BBC

Datenquelle	Methode
Dokumente BBC	Inhaltsanalyse
Dokumente Departement of Culture, Media and Sport (DCMS)	Inhaltsanalyse
Im Review-Prozess in Auftrag gegebene Studien	Sekundäranalyse Daten
Fachgespräche BBC	Argumentationsanalyse
OECD	Sekundäranalyse Daten

Quelle: Eigene Darstellung

Die Übersicht in den Tabellen zeigt, dass für die Analyse Schweiz/SRG SSR/SF Schweizer Fernsehen zum Teil andere Methoden eingesetzt wurden als für die Analyse Grossbritannien/BBC. Wie bereits angedeutet, sind die Unterschiede in der Erhebung auf die unterschiedliche Situation in der Schweiz und in Grossbritannien zurückzuführen.

#### 4.3.2 Kriterien der empirischen Erhebung

In diesem Kapitel sollen die Kriterien der Analyse für die Dokumentenanalyse, die Fachgespräche und die Auswertung beider Erhebungen dargestellt werden. Dieses Vorgehen wird gewählt, da Dokumentenanalyse und Fachgespräche sich inhaltlich ergänzen sollen und auf den gleichen Analysekrterien aufbauen. Im ersten Schritt wurden die vorhandenen Dokumente ausgewertet und im zweiten Schritt die Experten befragt. Die Expertenbefragung orientierte sich an den Ergebnissen der Dokumentenanalyse.

Ziel der empirischen Erhebung ist, zu untersuchen, ob die Aussagen und Thesen, die in den Kapiteln 1 und 2 zu PSB und den Bildungsangeboten von PSB aufgestellt wurden, auf die SRG SSR und SF Schweizer Fernsehen (Kapitel 5) und die BBC (Kapitel 6) zutreffen.

In der qualitativen Dokumentenanalyse sind Interpretationskategorien Basis der Analyse und Ergebnis gleichzeitig. Wichtige Merkmale der Dokumente kristallisieren sich teilweise erst im Lauf der Untersuchung heraus. Ausserdem sind die Bildungsangebote von SRG SSR und BBC sehr unterschiedlich. Nach ersten Recherchen hat sich herausgestellt, dass die SRG SSR neben dem „Schulfernsehen“ keine Unterrichtsmaterialien produziert, während die BBC mit einem Budget von 351 Millionen Pfund im Jahr ein breites Bildungsprogramm bietet, das

insbesondere online als standardsetzend angesehen wird und mit Lehrplänen auf allen Stufen verzahnt ist. Wegen derartiger Unterschiede wurden Kategorien gebildet, die in der Dokumentenanalyse und in den Fachgesprächen zum Einsatz kommen und unter die die konkreten Fragen subsumiert werden können.

Bei SRG SSR und BBC wurden einerseits die Redaktionen selbst, andererseits die Geschäftsleitung befragt:

### **Rahmenbedingungen für PSB und Bildungsauftrag**

- Mediensystem
- Bildungssystem
- Gesetzlicher Hintergrund: Wie wird der Auftrag definiert und von Regulierungsbehörden ausgelegt?

### **Gesamtstrategie: Positionierung im Dreieck von Gesellschaft, Regulierung und Konkurrenz**

- Gesamtstrategie: Wie positioniert sich ein PSB-Veranstalter im Hinblick auf die Gesellschaft, wie im Hinblick auf die Medienlandschaft?
- Begründung der Strategie: Wie wird diese Positionierung begründet?
- Bildungsauftrag: Welche Rolle spielt der Bildungsauftrag in der Strategie?

### **Bildungsstrategie: Bildungsbegriff und Bedarfserfassung**

- Bildungsbegriff: Welcher Bildungsbegriff liegt den Bildungsangeboten zugrunde (explizit oder implizit)?
- Existiert eine Bildungsstrategie, die die Bildungsangebote strukturiert?
- Wie wird der Bedarf nach Bildungsangeboten erfasst?
- Welche Formen der Zusammenarbeit mit dem Bildungssektor existieren?

### **Umsetzung der Bildungsstrategie: Struktur und Zielgruppe der Bildungsangebote**

- Welche Bildungsangebote gibt es?
- Welche Struktur weisen die Bildungsangebote auf? In Fernsehen und online?
- Welche Zielgruppen sollen angesprochen werden?
- Wie erfolgreich sind die Bildungsangebote in der Zielgruppe?

## **Umsetzung der Bildungsstrategie: Organisatorische Verankerung**

- Wie sind die Bildungsangebote organisatorisch verankert?
- Wer ist zuständig für die Bildungsangebote?
- Inwiefern besteht eine Zusammenarbeit der Verantwortlichen?

Nicht jede Kategorie und Frage ist für jedes Dokument und jeden Gesprächspartner interessant, doch die Kategorien bilden ein Gesamtsystem, in dem sich Aussagen verorten lassen.

## **Rolle elektronischer Medien in der Bildungslandschaft**

- Welche Rolle spielen elektronische Medien in der Bildungslandschaft generell? Welche Entwicklungen sind zu beobachten?
- Welche Rolle sollten elektronische Medien spielen? In welchen Bereichen (frühkindliche Bildung, Primarschule, Sekundarstufe I und II, Berufsbildung, Hochschulen, Weiterbildung)?
- Gibt es Projekte, die elektronische Medien in die Bildungslandschaft einbeziehen?

## **Rolle der SRG SSR / BBC in der Bildungslandschaft**

- Wie kann eine zeitgemässe Erfüllung des Bildungsauftrags aussehen?
- In welchen Medien sollte die SRG SSR/BBC ihren Bildungsauftrag am ehesten wahrnehmen und wie (Radio, TV, Internet)?
- Welche Bildungsangebote sollte die SRG SSR/BBC offerieren?
- Decken Bildungsangebote von SRG SSR/BBC den Bedarf?
- Sollte die SRG SSR/BBC mehr Bildung anbieten? Wenn ja, in welchem Bereich?
- Bietet die BBC zu viel Bildungsangebote an, die am Bedarf vorbeigehen oder die sich negativ auf den kommerziellen Sektor auswirken?

Grundsätzlich ist zu beachten, dass die Experten unterschiedlich stark mit dem Thema „Bildungsauftrag von PSB“ konfrontiert sind. Während beispielsweise Publikumsräte der SRG SSR den Bildungsauftrag der SRG SSR bereits untersucht haben, ist die SRG SSR für Weiterbildungsanbieter bislang ein zu vernachlässigender Player. Auch im Ländervergleich zeigen sich Unterschiede. In Grossbritannien haben Lehrmittelverlage bereits im Vorfeld des BBC-Online-Projektes „Digital Curriculum“ massiv protestiert und 2007 einen Projektstopp er-

reicht. Da der Grad der Betroffenheit bei den Interviewpartnern und -partnerinnen unterschiedlich ausfällt, variieren auch die Antworten im Grad der Präzision.

## **4.4 Dokumentenanalyse**

Dieses Kapitel soll Aufschluss über das methodische Herangehen an die Dokumente geben und darstellen, wie die Dokumente ausgewählt wurden und nach welchem Schema sie analysiert wurden. So wird die Datenbasis der Arbeit beschrieben.

### **4.4.1 Methode, Erhebungszeitraum und Untersuchungsmaterial**

Die Dokumentenanalyse dient in der vorliegenden Arbeit zwei Zwecken:

- **Darstellung der Gesetzesvorgaben** und der Regulierung von PSB-Veranstaltern und ihres Bildungsauftrags.
- **Analyse der Bildungsangebote sowie der Kommunikation über den Bildungsauftrag** im Hinblick auf die generierten Anforderungen an den Bildungsauftrag, die Strategie, Interpretation und die Zielgruppen.
- **Programmanalyse von SF Schweizer Fernsehen** (dargestellt in Kapitel 4.4.2)

Diese Untersuchungsschritte werden mit einer zusammenfassenden qualitativen Dokumentenanalyse durchgeführt, da nur die inhaltliche und nicht die formale Ebene des Dokuments von Interesse ist. Ziel ist, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben“ (Mayring 1997: 58). Dabei wurde vor allem auf die Argumentation in den Dokumenten eingegangen. Die Argumentationsanalyse kann als Weiterentwicklung der Bewertungsanalyse gelten, da sie die „Strukturen und Gewichtungen der Argumentationen“ über Themen erfasst (Bonfadelli 2002b: 81).

An dieser Stelle soll eine Quellenkritik Aufschluss geben über die Auswahl der Dokumente. Atteslanders Unterscheidung zwischen akzidental und systematischen Dokumenten (Atteslander/Baumgartner 1975: 64 f.) ist bedingt hilfreich, da es sich um eine Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen Dokumenten und persönlichen Dokumenten handelt. Im empirischen Teil dieser Arbeit werden neben den systematischen und akzidental Dokumenten Selbstdarstellungen der Public Service Broadcaster ausgewertet. Diese Selbstdarstellungen sind als PR-Dokumente aufzufassen: Aus diesen Texten lässt sich entnehmen, „wie sich [die Akteure] im Rahmen der rechtlichen Vorgaben der jeweiligen Medienstrukturen präsentieren wollen“ (Puppis et al. 2004: 6).

Das Verfahren der qualitativen Dokumentenanalyse muss sechs Kriterien genügen:

1. Orientierung am Subjekt. Der Untersuchungsgegenstand steht immer im Zentrum der Überlegungen.

2. Detaillierte Beschreibung der Dokumente und Quellenkritik. Die Kriterien für die Auswahl der Dokumente müssen explizit gemacht werden. Welche Arten von Dokumenten werden ausgewählt, und wo kommen sie her? Die Beschreibung der Quelle ist gleichzeitig Quellenkritik: Entstehungszeit, Ort, Verfasser, Adressat, Länge und Status des Dokuments werden dargelegt.
3. Verfahrensdokumentation: Das Verfahren wird systematisch und regelgeleitet dokumentiert.
4. Fragestellung und Kategorien müssen definiert und im Lauf der Untersuchung angepasst werden.
5. Quellenauswertung beziehungsweise Interpretation: Die Zusammenfassung dient dazu, den Aussagebereich einzugrenzen und auszuwerten. Der Kontext (Rahmenbedingungen, Erkenntnisse aus dem Forschungsstand) wird bei der Interpretation und Analyse der Resultate berücksichtigt.
6. Verallgemeinerung: die Ergebnisse müssen vom Einzelfall abstrahiert werden.

Kriterien für die Auswahl der Dokumente waren das *Thema* Bildungsauftrag, die relative *Aktualität*, die *Autorschaft* und die *Funktion* des Dokuments. Ausgewertet wurden folgende Kategorien von Schlüsseldokumenten:

- Gesetzestexte und rechtliche Verordnungen zur Darstellung des gesetzlichen Rahmens der PSB-Veranstalter und ihres Bildungsauftrags
- Selbstdarstellungen der Rundfunkunternehmen in unterschiedlicher Form zur Darstellung der Kommunikation des Bildungsauftrags
- Geschäfts- und Jahresberichte von Rundfunkunternehmen für die quantitative Auswertung des Bildungsangebots
- Sekundärquellen in Form wissenschaftlicher Analysen.

Kriterium für die Auswahl der Dokumente war die relative Aktualität, d. h., die Dokumente beziehen sich auf die Jahre 2000 bis 2006 oder 1990-1999. Die Dokumente wurden mithilfe einer systematischen Internetrecherche ausgewählt. Für die Periode 2000-2006 ist davon auszugehen, dass alle Dokumente, die der Kommunikation mit der Öffentlichkeit dienen, im Internet verfügbar sind. Diese Dokumente, einschliesslich der akzidentalen (Reden, Ansprachen), wurden von den offiziellen Internetseiten heruntergeladen. Ihre Authentizität ist damit gewährleistet. Weiterhin wurde Literatur hinzugezogen, die Gesprächspartner zur Verfügung stellten oder empfahlen.

Neben den Selbstdarstellungsdokumenten werden Schriftstücke ausgewertet, auf die sich die Selbstdarstellungen beziehen. Das sind zumeist Verlautbarungen offizieller politischer



oder administrativer Akteure wie beispielsweise des britischen Regulierers Office of Communications (Ofcom) oder des Bundesamtes für Kommunikation (BAKOM).

#### 4.4.2 Die Programmanalyse

Bei der SRG SSR wird eine Programmanalyse auf Ebene Sendungsbeschreibungen durchgeführt, da die SRG-SSR-Definition von „Bildung“ als Programmkategorie nicht mit der in diesem Projekt gewählten übereinstimmt. Auf diese Art sollen Bildungsverständnis und Bildungsinterpretation der SRG SSR weiter detailliert werden. Bei der BBC ist die Programmanalyse nicht notwendig, da sie ihre Bildungsangebote in den Stellungnahmen im Charter Review-Prozess ausführlich beschreibt.

Für die Programmanalyse wurden Sendungsporträts von SF-Eigenproduktionen zwischen 1990 und 2006 aus dem Dokumentar- und Reality-Bereich (zur Definition siehe Kapitel 3.4) im Sinn informeller Bildungsangebote analysiert. Die Untersuchung war qualitativer Natur. Ziel der Programmanalyse war, zu zeigen, in welchen Eigenproduktionen sich „bildende Inhalte“ finden, wobei „bildend“ im Sinn von Kapitel 2.4 als „Möglichkeit zu lernen“ interpretiert wurde. Da SF Schweizer Fernsehen ausser dem „Schulfernsehen“ keine Sendungen mit einem Lernziel ausstrahlt, kann die Programmanalyse nur informell bildende Sendungen identifizieren. Insofern greift die Programmanalyse die Bildungsstrategie von SF Schweizer Fernsehen, Sendungen mit „bildenden Inhalten“ anzubieten, auf, definiert aber die „bildenden Inhalte“ neu im Sinn eines Kompetenzbegriffs.

Die Programmanalyse basiert auf Sendungsporträts, die im Onlinearchiv von SF Schweizer Fernsehen (SF Chronik) abgelegt sind. Alle verfügbaren Dokumente wurden nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- Nach 1990 gesendet
- Eine SF-Eigenproduktion oder zumindest SF-Adaption
- Keine Nachrichtensendung (wie beispielsweise „10vor10“)
- Keine „Aktualität“
- Keine Unterhaltungssendung, mit Ausnahme von Reality-Shows

Die resultierenden 34 Sendungsporträts waren klassische Dokumentarsendungen, Informationsmagazine (ohne aktuelle Themen), „Schulfernsehen“, Konsumentenmagazine und Bildungssendungen, die als solche klassifiziert waren. Sie wurden kategorisiert nach:

**Genre:** Wie in Kapitel 3.2 erläutert, sind Bildungswirkungen vor allem bei Dokumentar- und Reality-Sendungen zu erwarten. Keine Lerneffekte zu erwarten sind dagegen bei Unterhaltungssendungen ohne bildende Intention im Sinn eines „Education Entertainment“, sowie wie bei Gameshows, auch wenn sie sich auf Wissen beziehen. Ein Graubereich zwischen Information und Bildung sind Magazinsendungen zu Hintergrundthemen. Diesen wird jedoch

ohnehin wenig Lerneffekt unterstellt, weil es sich häufig um Diskussions- und Gesprächsrunden handelt, die einer Gesprächsstruktur folgen, die die Zuschauer nicht antizipieren können. Deshalb werden sie von Fakten in einer Diskussion immer wieder aufs Neue überrascht, und der Lerneffekt ist gering (siehe Kapitel 3.4.5).

**Ausstrahlung:** In diesem Zusammenhang interessiert vor allem, in welcher Zeit die Sendung das erste Mal ausgestrahlt wurde. Damit kann ein Zusammenhang zu den institutionellen Strukturen bei SF Schweizer Fernsehen untersucht werden.

**Inhalte der Sendung:** Die Sendungsporträts beschreiben die Inhalte der Sendung teils in wenigen Zeilen, teils auf einer halben Seite. Mit den Inhalten der Sendung lässt sich der Sendungstyp detailliert auswerten.

**Themen:** Bei den Themen ist vor allem die Identifizierung eines geisteswissenschaftlichen, (hoch-)kulturellen Bildungsbegriffs wichtig.

**Ziele, Anspruch, Philosophie, konkreter Zuschauernutzen:** In dieser Rubrik beschreiben die Sendungsporträts, warum die Zuschauer diese Sendung ansehen sollten, und erläutern die „Essenz“ der Sendung. Damit wird der Zuschauermehrwert klar und die Zielgruppe.

Die Programmanalyse zielt darauf ab, im Programm von SF Schweizer Fernsehen Sendungen zu identifizieren, denen Lerneffekte zugeschrieben werden können, die aber nicht in der Programmstatistik auftauchen.

## 4.5 Fachgespräche

Das zweite Element der empirischen Untersuchung war die Durchführung von leitfadengestützten Fachgesprächen mit den Redaktionsverantwortlichen für den Themenbereich „Bildung“ von SRG SSR und BBC einerseits und externen Stakeholdern andererseits. Diese Fachgespräche sollten in erster Linie die organisationsinterne Interpretation des Bildungsauftrags zeigen und darstellen, wie die offizielle Strategie umgesetzt wird und welche Priorität Bildung in der Innensicht genießt. Die Interviews mit Stakeholdern dienten dazu, die Ansprüche der Stakeholder an das Bildungsangebot von SF Schweizer Fernsehen und BBC zu eruieren.

Das Fachgespräch ist ein offenes, leitfadenorientiertes Interview mit einer Person, die auf ein bestimmtes Thema bezogen als Experte angesehen werden kann. Als Experte wird betrachtet, wer Verantwortung für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung trägt oder wer über spezifisches Wissen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt (vgl. Meuser/Nagel 2002: 441–471).

Für das vorliegende Projekt wurden die Experten allerdings nicht im Sinn neutraler Wissenslieferanten befragt, sondern einerseits als Experten mit spezifischem Wissen, aber ander-

seits auch als Stakeholder des PSB-Bildungsauftrags aus politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Sicht.

#### 4.5.1 Datenerhebung und Stichprobe

In der Schweiz wurden 21 in Grossbritannien fünf Experten zur obigen Thematik interviewt. Bei den Medienschaffenden wurden die Ressortleiter oder Chefredaktoren „Bildung“ oder, falls es keine eigene Bildungsredaktion gab, die Ressortleitung des Bereiches, zu dem Bildung dazugehört, angefragt. Wo das Thema „Bildung“ sich nicht in den Organisationsstrukturen wiederfindet, wie beispielsweise bei der SRG SSR, wurden Fachgespräche mit den Redaktionsverantwortlichen geführt, die nach Angaben des Unternehmens dem Thema „Bildung“ zugeordnet werden konnten.

In den Bereichen Politik, Bildungslandschaft und Regulierung wurden Personen gesucht, die sich mit Medienfragen und Bildung befassen. Dabei kamen Medienpädagogen und -pädagoginnen nur in Frage, wenn sie sich mit den strategischen Fragen des PSB auseinandersetzen. Diese Personen wurden einerseits in der Dokumentenanalyse identifiziert. Ausserdem wurde bei Medien, Behörden und Verbänden recherchiert.

Die Interviews in der Schweiz wurden zwischen Mai und September 2006 durchgeführt, die Gespräche in Grossbritannien zwischen Februar und Mai 2007.

Die Tabellen 11 und 12 zeigen die Gesprächspartnerinnen und -partner pro Land, aufgeschlüsselt nach Medienschaffenden und Beobachtenden. In der Schweiz wurden 21 Interviews geführt, in Grossbritannien 5.

Tabelle 12: Übersicht über die Fachgespräche mit den Redaktionen von SF Schweizer Fernsehen und BBC

	<b>Schweiz</b>	<b>Grossbritannien</b>
<b>Geschäftsleitung</b>	Generaldirektion SRG SSR Direktion SF Schweizer Fernsehen	BBC Learning Campaigns
<b>Allg. Redaktion</b>	Abteilungsleitung Kultur SF Schweizer Fernsehen SF Schweizer Fernsehen	BBC Archives
<b>Schulfernsehen etc.</b>	Leitung	Education BBC Children
<b>Online</b>	Projektleitung SF Wissen	Schools Online BBC Jam

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 13: Übersicht über die Fachgespräche mit Stakeholdern

	<b>Schweiz</b>	<b>Grossbritannien</b>
<b>Umfeld PSB</b>	Publikumsrat SF Schweizer Fernsehen Publikumsrat SF Schweizer Fernsehen, Aufsichtskommission „Schulfernsehen“	Siehe schriftliche Stellungnahmen und Diskussionstranskript Charter-Review-Prozess, Kap. 6.3.1
<b>Regulierer</b>	Bundesamt für Kommunikation BAKOM	
<b>Andere</b>	Leitung Basel-Karlsruhe-Forum on Educational and Societal TV and Media EBU, Science, Education & Documentaries	
<b>Bildung</b>	Universität Zürich AfH Erziehungsdepartement Basel-Stadt Direktion Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) PH Bern – Institut für Bildungsmedien Schweizerische Stiftung für audiovisuelle Bildungsangebote Educa.ch Erziehungsdirektorenkonferenz Nordwestschweiz, Schulfernsehkommision LehrerInnenverband Deutschschweiz	
<b>Privater Weiterbildungssektor</b>	Edusys AG Klubschule Migros	

Quelle: Eigene Darstellung

Die Tabelle 12 zeigt, dass in der Schweiz deutlich mehr Fachgespräche durchgeführt wurden. Das liegt daran, dass die SRG SSR und SF Schweizer Fernsehen kaum Dokumente zur Bildung veröffentlicht haben. Im Gegensatz dazu haben die BBC und ihre Stakeholder im Charter-Review-Prozess eine Reihe von Dokumenten von Stellungnahmen über Grün- und Weissbücher, quantitative und qualitative Studien bis zu Stakeholder-Konsultationspapieren veröffentlicht.

Der Gesprächsleitfaden war offen gestaltet, um Raum für eine vertiefte Diskussion der einzelnen Fragen zu lassen. Der Leitfaden umfasste die beiden Themenbereiche PSB-Gesamtstrategie und Bildungsstrategie.

Die Gespräche fanden zum Teil in den Räumlichkeiten der Redaktionen oder der Organisationen statt oder sie wurden telefonisch durchgeführt. Ein weiterer Teil der Interviews wurde im Rahmen des Basel-Karlsruhe-Forum on Educational and Societal TV and Media zwischen dem 27. und 30. Januar 2007 in Basel geführt. Die Gespräche dauerten zwischen 60 und 150 Minuten und wurden gleichzeitig protokolliert. Um Anonymität zu garantieren, wurde den

Gesprächspartnerinnen und -partnern zugesichert, dass die Auswertung summarisch erfolgt und keine Rückschlüsse auf einzelne Gespräche zulässt.

#### **4.5.2 Der Interviewleitfaden**

Die Gespräche wurden ohne Aufnahmegeräte geführt, um eine möglichst natürliche Gesprächssituation herzustellen. Die Fachgespräche gliederten sich in drei Themenbereiche, die in unterschiedlicher Reihenfolge – je nach Präferenz der Gesprächspartnerinnen und -partner – diskutiert wurden. Die Themen des Leitfadens wurden als Grobkategorien betrachtet, die dann im Gespräch vertieft wurden.

Der Interviewleitfaden für die PSB-Gesprächspartnerinnen und -partner entspricht den Kriterien der Analyse, wobei einzelne Themen vertieft wurden und neue Themen hinzukamen, die zum besseren Verständnis der Situation beitrugen.

Der Interviewleitfaden für die Stakeholder orientierte sich an der Hauptfrage: Entspricht das Bildungsangebot des jeweiligen PSB-Veranstalters Ihrer Meinung nach dem Bedarf? Ziel dieser Gespräche war, die Ansprüche der Stakeholder zu erfassen. Für diese Gespräche wurde die Leitfrage variiert und auf die einzelnen Bildungsangebote bezogen, aber nicht im Detail abgefragt, um die Argumentationslinie herauszufinden.

#### **4.5.3 Die Auswertung**

Die Auswertung der Daten orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1999). Hierbei wurde das Material zuerst in einer explorativen Phase gesichtet. Anschließend wurde ein System von Kategorien festgelegt, auf die hin das Material untersucht werden sollte. Danach wurden die Aussagen der befragten Personen unter Anwendung der interpretativen Techniken Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung herausgearbeitet und den Kategorien zugeordnet.

In der vorliegenden Expertenbefragung wurde der Interviewleitfaden als vorstrukturierendes Kategoriensystem benutzt. Die Befunde werden im Folgenden dargestellt. Die Auswertung geht von den Oberkategorien der Analysekriterien aus. Für die jeweiligen PSB-Redaktionen und PSB-Verantwortlichen sind das die folgenden (vgl. auch S. 97–98):

- Rahmenbedingungen für PSB und Bildungsauftrag
- Gesamtstrategie: Positionierung im Dreieck von Gesellschaft, Regulierung und Konkurrenz
- Bildungsstrategie: Bildungsbegriff und Bedarfserfassung
- Umsetzung der Bildungsstrategie: Struktur und Zielgruppe der Bildungsangebote
- Umsetzung der Bildungsstrategie: Organisatorische Verankerung

Für die Beobachtenden in Bildungslandschaft, Regulierung und Politik wurde nach den beiden Oberkategorien „Rolle elektronischer Medien in der Bildungslandschaft“ und „Rolle der PSB-Veranstalter in der Bildungslandschaft“ ausgewertet. Hier wurde besonders auf die unterschiedlichen Interessen der Stakeholder Wert gelegt.

# Der Bildungsauftrag im internationalen Vergleich

## 5 Schweiz

### 5.1 Das Mediensystem Schweiz

Die Schweiz als Mediensystem ist charakterisiert durch (Meier 2004: vgl. 250 f.):

- Den Föderalismus, der sich in der Struktur der Medien widerspiegelt, insbesondere in dem Schweizer PSB
- Einen kleinen Medienmarkt, insbesondere im Vergleich zu den grossen Nachbarn Italien, Frankreich und Deutschland

Die geringe Grösse des Medienmarktes ist ein wichtiger Einflussfaktor hinsichtlich Handlungs- und Strategioptionen eines öffentlichen Rundfunkveranstalters. Zu nennen sind als wesentliche Faktoren die Ressourcenknappheit eines kleinen Landes (ein begrenzter heimischer Talentpool) und kleine Werbe- und Publikumsmärkte, in denen ein Publikumssegment per se eine Minderheit ist (Meier/Trappel 1992: 130 ff.). Doch diese Faktoren sind Fluch und Segen zugleich. Die grossen Nachbarn vergrössern den heimischen Talentpool, tragen jedoch auch Konkurrenz in Form von TV-Fenstern in die Schweiz. Die begrenzten Werbe- und Publikumsmärkte haben sprachregionale private Fernsehprogramme in der Schweiz bis dato unmöglich gemacht. Die Werbefenster der Deutsch- und Westschweiz haben die Werbemärkte vergrössert und erreichen Publikumssegmente, die der werbetreibenden Wirtschaft sonst verschlossen wären.

Das Schweizer Mediensystem hat in den letzten Jahren ähnliche Veränderungsprozesse durchgemacht wie andere Mediensysteme Europas: In der Schweiz findet im Medienbereich eine Konzentration und Internationalisierung der Medien statt (vgl. Künzler 2005: 9 ff.). Ausserdem vollzieht sich in der Schweiz ebenso wie in den meisten anderen Ländern die Digitalisierung und Konvergenz der Medien (Jarren 2002: 153).

Die Kleinteiligkeit des Mediensystems und die Aufteilung des Landes in drei Sprachregionen verursacht hohe Kosten für die Programmgestaltung bei einer kleinen Einnahmenbasis aus Gebühren und Werbung oder Sponsoring. Weiterhin hat die SRG SSR Konkurrenz im Heimatmarkt in den Landessprachen. Der digitale Wandel des Mediensystems verstärkt die Konkurrenz um Publika und Marktanteile. Diese Situation führt dazu, dass die SRG SSR wenig finanziellen Spielraum hat und sich in Strategie und Programmgestaltung stärker als vergleichbare PSB-Veranstalter beschränken muss (beispielsweise der ORF, siehe Kapitel 5.1.3).

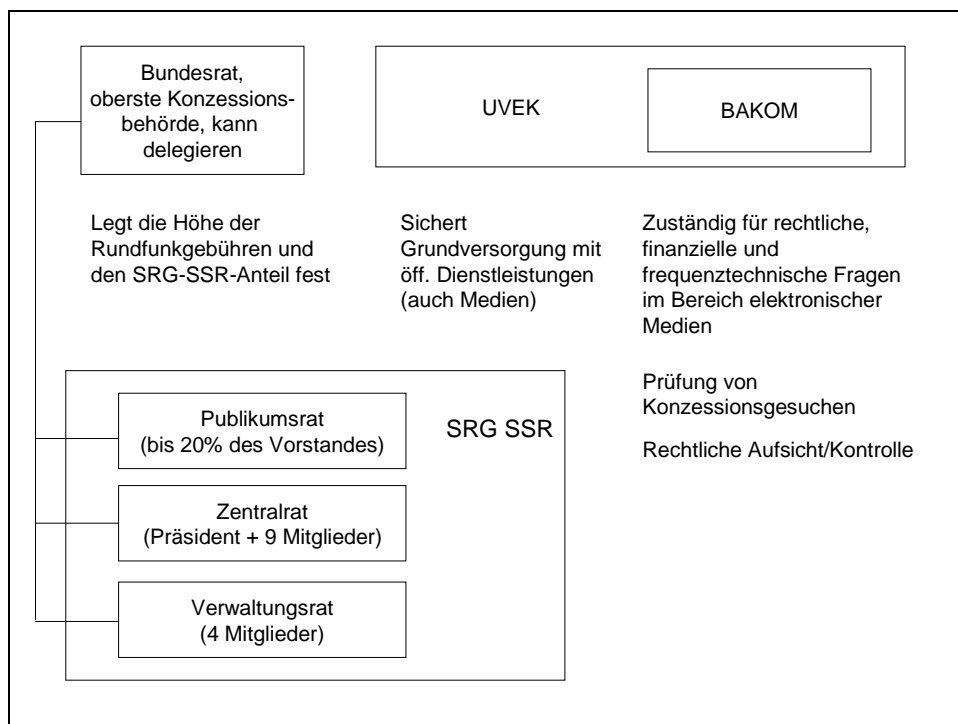
### 5.1.1 Medienregulierung in der Schweiz

Die Politik, oder genauer gesagt die Medienpolitik, ist ein Stakeholder der SRG SSR, wie in Kapitel 1.1.4 dargestellt. Sie ist der wichtigste Stakeholder, da sie über die Gebührenfinanzierung und damit über das Geschäftsmodell entscheidet (siehe Kapitel 1.1.2).

Wie Kapitel 1.1.2 darstellt, erhält ein PSB-Veranstalter Gebühren, um den PSB-Auftrag zu erfüllen. Aus politischer Sicht ist damit der Zweck eines PSB-Veranstalters, mit der Erfüllung des Auftrages einen gesellschaftlichen Mehrwert zu schaffen. These 1.3 lautet deshalb: das Bildungsangebot muss für die Gesellschaft und für die Zuschauer und Nutzer einen Mehrwert schaffen. Mit der Darstellung der Medienregulierung in der Schweiz zielt dieses Kapitel darauf ab, These 1.3 zu bestätigen.

In der Schweiz ist auf staatlicher Ebene das Departement für Umwelt, Verkehr, Energie und Kommunikation (UVEK) für die Rundfunkregulierung zuständig. Der Bundesrat erteilt der SRG SSR die Konzession (Artikel 25 RTVG) und legt die Empfangsgebühren fest (Artikel 70 RTVG). Das Bundesamt für Kommunikation (BAKOM) ist für die Regulierung des Rundfunks und der Telekommunikation zuständig.

Abbildung 10: Schematische Darstellung der Regulierung der SRG SSR



Quelle: Eigene Darstellung

Damit wird die SRG SSR nicht wettbewerblich, sondern medienpolitisch reguliert. Der wichtigste Stakeholder für die SRG SSR ist der Bundesrat, da er die Gebühren und den Anteil der SRG SSR festsetzt. Der Bundesrat bestimmt damit das Budget, über das die SRG SSR verfügt. Er bestimmt als oberste Konzessionsbehörde auch den inhaltlichen Rahmen der SRG SSR.



Das Publikum ist wiederum für den Bundesrat ein wichtiger Stakeholder. Erstens kann PSB seine gesellschaftliche Wirkung nur entfalten, wenn das Publikum zusieht und zuhört. Zweitens sind Zuschauerinnen und Zuschauer auch Wählerinnen und Wähler, die mit ihrem Wahlverhalten die Medienpolitik beeinflussen können.

These 1.3, die besagt, dass das Bildungsangebot für Gesellschaft und Publikum einen Mehrwert schaffen muss, kann als bestätigt gelten. Es wurde gezeigt, dass die Politik den inhaltlichen Rahmen für die SRG SSR setzt und mit der Gebührenfestsetzung ein Sanktionsmittel in der Hand hat. Damit muss die SRG SSR gesellschaftliche Relevanz beweisen, da sie aus politischer Sicht keine andere Funktion hat. Ausserdem muss sie die Legitimation bei dem Publikum und damit bei Wählerinnen und Wählern sichern, indem sie ein Programm anbietet, das attraktiv und gesellschaftlich relevant ist.

### **5.1.2 PSB in der Schweiz: SF Schweizer Fernsehen und die SRG SSR**

Dieses Kapitel nimmt die Schlussfolgerung auf, die sich aus der Darstellung des Mediensystems Schweiz ergeben haben in Bezug auf Organisationsstruktur und Geschichte der SRG SSR und detailliert diese.

Die Geschichte der SRG SSR idée suisse spiegelt die Mediengeschichte des Schweizer Rundfunks. 1957 begann die Geschichte des Schweizer Fernsehens in Form der SRG, die die erste offizielle Fernsehkonzession der Schweiz erhielt. 1958 startete das Fernsehprogramm der Schweizerischen Radio- und Fernsehgesellschaft (SRG). 1991 wurde die SRG in der Antizipation eines fallenden Rundfunkmonopols restrukturiert und zu einer aktienrechtlichen Holding umgewandelt, die sich weiter in öffentlicher Hand befand. 1992 führte die Schweizer Medienpolitik ein duales Rundfunksystem ein, doch die SRG SSR ist der bei weitem wichtigste Rundfunkveranstalter geblieben. 1997 wurde die Organisation der Unternehmung SRG SSR verändert und „an die Spielregeln einer Management-Holding angepasst“ (Eidgenössische Finanzkontrolle 2006: 21). Bei der Reorganisation von 1999 stand der Service-Public-Gedanke wieder mehr im Vordergrund, und die SRG erhielt ihren neuen Namen „SRG SSR idée suisse“, wobei die „Schweizerische Idee“ für den Service public stehen soll.

Die obersten Gremien der SRG SSR sind auf nationaler Ebene der Verwaltungsrat und der Zentralrat. Die Trägerschaft der SRG SSR besteht aus vier Regionalgesellschaften (SRG idée suisse Deutschschweiz, SSR idée suisse Romande, Società cooperativa per la radiotelevisione nella Svizzera italiana, Cuminanza rumantscha radio e televisiun). Die Regionalgesellschaft in der Deutschschweiz ist in einzelne Mitgliedsgesellschaften unterteilt, denen grundsätzlich jeder beitreten kann. Die Trägerschaft dient als Brücke zwischen SRG SSR und Öffentlichkeit. Dadurch ergibt sich „eine komplexe Gesellschaftsstruktur, die im Spannungsfeld von unternehmerischen Anforderungen versus zivilgesellschaftliche Trägerschaftskonzeption und von dezentraler Leistungserbringung versus zentrale Konzernführung steht“ (Eidgenössische Finanzkontrolle 2006: 24).

Auf der regionalen Ebene sind die obersten Gremien die Regionalräte und deren Verwaltungsräte beziehungsweise Ausschüsse. Jede Regionalgesellschaft verfügt über einen Publikumsrat. Dieser ist zuständig für den Kontakt zwischen den Programmverantwortlichen und den Zuhörerinnen und Zuhörern, Zuschauerinnen und Zuschauern. Der Publikumsrat unterstützt auch die Programmarbeiten der Regionalgesellschaften mit Vorschlägen. Die Mitglieder der Regionalgesellschaften können in den Publikumsrat gewählt werden.

SF Schweizer Fernsehen ist eine von sieben Unternehmenseinheiten der SRG SSR neben Schweizer Radio DRS (SR DRS), Télévision Suisse Romande (TSR), Radio Suisse Romande (RSR), Radiotelevisione svizzera di lingua italiana (RTSI), Radio e Televisiun Rumantscha (RTR) und Swissinfo/Schweizer Radio International. Die Direktorinnen und Direktoren der Unternehmenseinheiten bilden zusammen mit dem Generaldirektor und dem stellvertretenden Generaldirektor die Geschäftsleitung der SRG SSR.

Als Unternehmenseinheit der SRG SSR ist SF Schweizer Fernsehen im Rahmen der Gesamtstrategie operativ eigenständig. Die Hauptaufgaben der Generaldirektion werden von der Geschäftsleitung wahrgenommen, wobei sich die Generaldirektion auf die wesentlichsten Holding-Aufgaben konzentriert (Eidgenössische Finanzkontrolle 2006: 21).

Damit wird die Gesamtstrategie von der Geschäftsleitung der SRG SSR und somit von allen Unternehmenseinheiten mit dem Generaldirektor festgelegt. Den Unternehmenseinheiten obliegt die operationale Umsetzung. Das hat im Onlinebereich zur Folge, dass

jede Unternehmenseinheit und Tochtergesellschaft ihren eigenen Online-Auftritt [betreibt], der sich in Gestaltung, Form, Inhalt, Tiefe und Qualität stark voneinander unterscheidet. (Trappel/Uhrmann 2006a: 6)

Da diese Arbeit SF Schweizer Fernsehen als Untersuchungsobjekt hat, stehen die Bildungsstrategie, die Interpretation des Bildungsauftrags und seine Umsetzung bei SF Schweizer Fernsehen im Zentrum. Dokumente und Aussagen, die der SRG SSR zuzuordnen sind, werden ergänzend hinzugezogen, naturgemäss vor allem dort, wo die Strategie das Hauptthema ist.

2006 betrug der Jahresumsatz der SRG SSR rund 1,5 Milliarden Franken. Zum Vergleich: der ORF wies 2005 ein in etwa gleich hohes Budget aus (1,065 Milliarden Euro (ORF 2006: 25)), sendet aber nur in einer Landessprache.

72 Prozent der Einnahmen der SRG SSR stammen aus den Empfangsgebühren und 23 Prozent aus kommerziellen Geschäften. Weitere 5 Prozent werden mit dem Verkauf von Sendungen an andere Radio- und Fernsehveranstalter und ähnlichen Aktivitäten erzielt. 70 Prozent der Empfangsgebühren werden in der Deutschschweiz aufgebracht, die etwa 44 Prozent an zugewiesenen Budgets erhält (Eidgenössische Finanzkontrolle 2006: 43). Diese unterproportionale Mittelzuweisung ist den Vorgaben der Konzession geschuldet, ein gleichwertiges Programm in allen Landessprachen anzubieten.

Deshalb ist das Programmangebot in der Deutschschweiz nicht grösser als in den anderen Landesteilen. SF Schweizer Fernsehen bietet zwei Vollprogramme, SF1 und SF2. SF1 ist das Flaggschiff mit Eigenproduktionen vor allem zur Hauptsendezeit. SF2 soll komplementär zu SF1 sein und mit Spielfilmen, Serien, Sport und Events ein jüngeres Publikum ansprechen. SF info wiederholt Informationssendungen von SF 1, SF2 und Presse TV im Stunden- und Halbstundentakt. Weitere, zielgruppenspezifische Programme, die wichtige Zielgruppen und Stakeholder besser bedienen würden, sind bislang an der Finanzierung gescheitert. Anfang 2007 wurde ein Kinderkanal-Projekt fallen gelassen, da die Mittel fehlten (Livio 2007: 18).

Die komplexe Gesellschaftsstruktur und die im Vergleich zu anderen PSB-Veranstaltern im deutschsprachigen Raum beschränkten Finanzmittel haben für SF Schweizer Fernsehen die Konsequenz, dass die Programmgestaltung stärkeren finanziellen Einschränkungen unterworfen ist als bei vergleichbaren PSB-Veranstaltern wie dem ORF.

### **5.1.3 Konkurrenz im deutschsprachigen Raum**

In Kapitel 1.1.1 wurde die These dargelegt, dass eine nicht-funktionale Anforderung (d.h. eine strenge Nebenbedingung) an PSB-Veranstalter ist, sich an Zuschauerinteressen zu orientieren und ihre Bildungsangebote mediengerecht aufzubereiten. Dieses Kapitel argumentiert, dass SF Schweizer Fernsehen im Heimatmarkt Deutschschweiz starker Konkurrenz ausgesetzt ist, um die These zu bestätigen.

Beide Anforderungen an SF Schweizer Fernsehen – einen Mehrwert zu schaffen und sich an Zuschauerinteressen zu orientieren – ergeben sich aus der Konkurrenz im deutschsprachigen Fernsehmarkt. Die Untersuchung des „Cablecom Digital-TV basic“-Pakets im April 2007 zeigt, dass in der Deutschschweiz etwa 43 deutschsprachige Sender zu empfangen sind, davon 19 PSB-Programme<sup>4</sup>:

- PSB deutsch: ARD, ZDF, BR, SWR, WDR, MDR, NDR, Eins Festival, Eins Plus, BR alpha, Phoenix, KiKa, Arte, 3sat, ZDF theaterkanal, ZDF dokukanal
- PSB österreichisch: ORF 1, ORF 2
- Privat: ATV, RTL, RTL 2, VOX, SAT 1, ProSieben, kabel eins, Comedy Central, Giga TV, HSE24, n-tv, N24, EuroNews, Bloomberg TV, Eurosport, DSF, VIVA, MTV, Das Vierte, Tele5, Super RTL, NICK, DMAX, TV Gusto.

Insgesamt zeigt sich, dass sich SF Schweizer Fernsehen gegenüber einer ganzen Reihe von PSB-Veranstaltern und privaten Programmen aus dem deutschsprachigen Ausland behaupten muss, von denen zumindest die Hauptsender über ein deutlich grösseres Budget verfügen, beispielsweise 2006 die ARD mit 5,4 Milliarden Euro (Gebühreneinzugszentrale der öf-

---

<sup>4</sup> "PSB" bezeichnet an dieser Stelle den öffentlichen Rundfunk unabhängig von seiner Rechtsform.

fentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten in der Bundesrepublik Deutschland 2007: 37) und die RTL Group mit einem Umsatz von 5,64 Milliarden Euro (Bertelsmann 2007: 69).

Diese Konkurrenz wirkte sich weniger aus, als die Zahl der Fernsehkanäle vermuten lassen würde. Tabelle 13 zeigt die Programme mit den grössten Marktanteilen in der Deutschschweiz.

Tabelle 14: Marktanteile der reichweitenstärksten TV-Programme in der Deutschschweiz, 1986–2006, Mo–So

	1986	1988	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2002	2004	2006
SRG SSR	43%	43%	37%	31%	34%	35%	35%	33%	36%	35%	35%
<b>SF1</b>	<b>38%</b>	<b>38%</b>	<b>32%</b>	<b>27%</b>	<b>30%</b>	<b>28%</b>	<b>26%</b>	<b>25%</b>	<b>27%</b>	<b>25%</b>	<b>24%</b>
<b>SF2</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>1%</b>	<b>2%</b>	<b>5%</b>	<b>8%</b>	<b>7%</b>	<b>8%</b>	<b>9%</b>	<b>10%</b>
SFi	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	1%	1%
SF DRS	0%	0%	0%	0%	0%	0%	34%	33%	35%	35%	35%
TSR1	3%	3%	2%	1%	1%	1%	0%	0%	0%	0%	0%
TSI 1	2%	2%	2%	1%	1%	1%	0%	0%	0%	0%	0%
ARD	17%	15%	11%	8%	6%	6%	6%	6%	6%	6%	6%
ZDF	14%	12%	8%	7%	6%	5%	4%	4%	4%	5%	5%
ORF1	8%	9%	6%	5%	4%	5%	5%	4%	5%	4%	4%
ORF2	5%	5%	3%	3%	3%	3%	2%	2%	2%	2%	2%
3SAT	0%	0%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%
RTL	0%	0%	7%	14%	12%	10%	8%	8%	8%	8%	7%
RTL2	0%	0%	0%	0%	2%	5%	4%	4%	4%	4%	3%
SAT1	0%	0%	7%	9%	9%	8%	7%	5%	6%	6%	6%
PRO7	0%	0%	0%	0%	8%	8%	7%	6%	6%	5%	4%
Priv. CH	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	7%	4%	4%	4%
Andere	<b>13%</b>	<b>16%</b>	<b>19%</b>	<b>23%</b>	<b>15%</b>	<b>15%</b>	<b>21%</b>	<b>19%</b>	<b>19%</b>	<b>20%</b>	<b>22%</b>

Quelle: Jahresbericht Mediapulse 2006, Band 1, Deutschschweiz

Im Langzeitvergleich zeigt sich, dass die Programme von SF Schweizer Fernsehen mit der Dualisierung des Schweizer und des deutschen Rundfunksystems Anfang der 1990er Jahre Marktanteile verloren, aber seitdem den Marktanteil konstant halten konnten. Seit Anfang 1990 haben vor allem die grossen Sender (ARD, ZDF, ORF, Sat1, ProSieben, RTL) aus dem deutschsprachigen Raum gegenüber den „Anderen“ verloren.

SF1 wird dem Anspruch von SF Schweizer Fernsehen gerecht, Marktleader zu sein. Ausserdem zeigt sich an dem hohen Marktanteil der Kategorie „Andere“, die den zweiten Platz belegt, die Fragmentierung der Mediennutzung (siehe Kapitel 1.2.1): Keiner der in dieser

Kategorie enthaltenen Spartensender erreicht mehr als 1 Prozent Marktanteil, aber zusammen stehen sie an zweiter Stelle der Deutschschweizer Rangliste. Hauptkonkurrenten von SF Schweizer Fernsehen sind RTL, Sat1 und die ARD.

Trotz der Tatsache, dass die SF1 und SF2 den ersten und zweiten Rang in der Rangliste nach Marktanteilen belegen, entfällt in der Deutschschweiz nur etwa jede dritte Fernsehminute auf die Programme der SRG SSR. Die Konkurrenz vereinigte 2006 65 Prozent der Marktanteile auf sich.

Die Zuschauerakzeptanz drückt sich für PSB-Veranstalter allerdings nicht allein in Marktanteilen aus. Eine ebenso grosse Rolle spielen die Qualitätsindikatoren. Die SF-Imagestudie 2006 bewertete die Programmbereiche Information, Sport, Unterhaltung, Kultur, Spielfilme und Serien. In einer repräsentativen Umfrage von 1023 Personen, die älter als 15 Jahre waren, wurde für jede dieser Sparten die Frage nach dem Sender erster Wahl gestellt. SF (SF 1, SF zwei und SF info) zeigt sich dabei als Marktführer, wobei vor allem für das Informationsangebot und das Kulturangebot die Zustimmung hoch war (79 Prozent und 57 Prozent der Befragten) (SF Schweizer Fernsehen 2006c: 1 ff.). Das Bildungsangebot gehörte 2006 nicht zur Umfrage.

Was für die SRG SSR Konkurrenz bedeutet, ist für das Publikum Auswahl und Vielfalt. Die Zuschauer und Zuschauerinnen in der Schweiz können unter der Vielzahl deutschsprachiger Programme auch einige Sender empfangen, die einen starken Bildungsfokus in ihren Sendeplänen pflegen. Dazu gehören beispielsweise BR Alpha, Phoenix, ARTE und 3sat. Für SF Schweizer Fernsehen bedeutet die starke Konkurrenz, dass das Programm den Ansprüchen der Zuschauerinnen und Zuschauer genügen muss, weil sonst der Verlust von Marktanteilen und Legitimität droht.

## **5.2 Das Bildungssystem der Schweiz**

In Kapitel 2.5 wurde dargestellt, dass PSB auch aufgrund der inhärenten Restriktionen von medienvermitteltem Lernen eine kleine Rolle in westlichen Bildungssystemen spielt. In diesem Kapitel soll diese Aussage konkret für das Bildungssystem der Schweiz belegt werden.

Das Schweizer Bildungssystem gilt im europäischen Vergleich als effektiv. Die Effektivität zeigt sich an dem hohen Bildungsstand der Schweizer Jugend, an den überdurchschnittlichen Weiterbildungsquoten und an vergleichsweise geringen Problemen im Schulsystem. Hohe Investitionen in das Bildungssystem belegen seine politische Bedeutung. Medien spielen im Schweizer Bildungssystem eine geringe Rolle – im Unterricht, aber auch in der Bildungspolitik.

Der Bildungsstand der Schweizer Jugend ist im europäischen Vergleich in Bezug auf die Abschlussquote der 20- bis 24-Jährigen auf der Sekundarstufe II als auch in Bezug auf die Kom-

petenzen der 15-Jährigen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften überdurchschnittlich (Caballero Liardet/von Erlach 2005: 10 ff.).

Gute Weiterbildungsbeteiligungsquoten und ein geringer Anteil frühzeitiger Schulabgängerinnen und -abgänger zeigen, dass die Schweiz im Bereich des lebenslangen Lernens gut abschneidet. Im Jahr 2004 waren laut der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung (SAKE) des Bundesamtes für Statistik durchschnittlich rund 28,4 Prozent der 25- bis 64-Jährigen der Schweizer Wohnbevölkerung in der Weiterbildung aktiv (Caballero Liardet/von Erlach 2005: 28). Dieses Ergebnis liegt über dem EU-Durchschnitt und über dem Referenzwert der EU, der bis 2010 erreicht werden soll. Von den grossen EU-Ländern liegt Grossbritannien ungefähr gleich auf. Frankreich, Deutschland und Italien schneiden wesentlich schlechter ab.

Im informellen Weiterbildungsbereich gibt es in der Schweiz ein reichhaltiges Angebot an Fachliteratur, PC-Programmen und anderen Medien, das auch rege genutzt wird. Im Jahr 2003 haben sich 69 Prozent der Schweizer Bevölkerung selbständig weitergebildet und dabei individuelle Lernformen in Anspruch genommen. Zum Lernen mit Medien zählen die Nutzung von Fachliteratur (39 Prozent), computergestützte Lernprogramme (18 Prozent) und anderen Medien (10 Prozent).

Die Defizite und Schwierigkeiten, die sich im Bildungssystem feststellen lassen, unterscheiden sich regional. Während in den Bergregionen gemischte Klassen bestehen, die Schüler mehrerer Altersgruppen zusammenfassen, sind in den urbanen Zentren der Schweiz vor allem Integrationsprobleme zu verzeichnen, die auf mangelhaften Kenntnissen in den Hauptsprachen beruhen.

Die politische Bedeutung des Bildungssystems zeigt sich an den hohen öffentlichen Investitionen, die in den vergangenen Jahren dafür aufgewendet wurden. Im OECD-Vergleich liegt die Schweiz an der Spitze der Bildungsausgaben: Von der Primär- bis zur Tertiärbildung investiert die Schweiz den Gegenwert von 11'267 Dollar pro Schülerin und Schüler und Jahr. Der OECD-Durchschnitt liegt bei 6'012 Dollar pro Schülerin und Schüler und Jahr (Organisation for Economic Co-operation and Development 2006b: 434). Während beim Bund die Ausgaben für Bildung bei knapp einem Fünftel der Gesamtausgaben liegen (19 Prozent), sind es bei Kantonen und Gemeinden ein Viertel. Im Jahr 2003 wendeten Bund, Kantone und Gemeinden insgesamt 25,8 Milliarden Franken für Bildungszwecke auf (Mühlemann/Moser 2005: 23).

Im Schweizer Bildungssystem spielen Medien eine kleine Rolle. Medienerziehung ist in keiner Sprachregion Pflichtteil des Lehrplans, anders als beispielsweise in Grossbritannien. Medienkompetenz zu vermitteln und Medieninhalte im Unterricht einzusetzen, sind dementsprechend freiwillige Aktivitäten. Das liegt auch an der im deutschsprachigen Raum weitverbreiteten Ansicht, dass Medienkonsum Kindern schadet (vgl. Kapitel 2.5.2).

Ein staatlich gefördertes Medienbildungsprojekt ist der Bildungsserver Educa. Er bündelt als Portal Informationen zu dem schweizerischen Bildungswesen. Educa ist ein Gemeinschaftsprojekt des BBT und der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) und wird betreut von der Schweizerischen Fachstelle für Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht (SFIB). Zielgruppe der Nutzer sind alle Institutionen, Gruppen und Einzelpersonen, die mit Bildung zu tun haben - Erziehungsdepartemente, Schulen, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Schülerinnen und Schüler. Der Bildungsserver vernetzt bestehende Informationsangebote, stellt didaktische Ressourcen zur Verfügung und ist Drehscheibe für Akteure und Inhalte. Der geplante Ausbau zu einem Contentserver scheiterte bislang daran, dass weder die Bildungspolitik noch andere Akteure dafür die erforderlichen Finanzmittel bereitstellen, was das geringe Interesse der Bildungspolitik an audiovisuellen Medien in der Bildung belegt.

Aus den empirischen Ergebnissen der Untersuchung der Schweizer Bildungslandschaft ergeben sich zwei Schlussfolgerungen, die für die Einschätzung der Bildungsstrategie der SRG SSR und SF Schweizer Fernsehen von Interesse sind. Erstens, im Schulsektor besteht weder bei den Schulen selbst noch auf kantonaler, noch auf Bundesebene grosses Interesse am Medieneinsatz im Unterricht. Zweitens schneidet das Bildungssystem der Schweiz im internationalen Vergleich gut ab, sowohl was das Bildungsniveau und die Weiterbildungsaktivität der Bevölkerung als auch die Finanzierung der Bildungssysteme angeht. Ob dieses gute Abschneiden ausreichend ist, mag unterschiedlich beurteilt werden. Unzweifelhaft ist, dass sich in der Schweiz keine grösseren, für die Gesellschaft schwer wiegenden Defizite auftun wie beispielsweise eine hohe Analphabetenquote.

Deshalb ist davon auszugehen, dass sich aus der Struktur der Bildungslandschaft weder Bedarf noch Nachfrage nach PSB-Bildungsangeboten ergeben. Die Entwicklungen des Schulsystems deuten nicht daraufhin, dass sich diese Situation kurzfristig ändern wird.

### **5.3        Rechtsgrundlage PSB und Bildungsauftrag**

Dieses Kapitel untersucht die Rechtsgrundlage des öffentlichen Rundfunks in der Schweiz und seines Bildungsauftrags und überprüft damit zwei Thesen. Erstens: Der Bildungsauftrag von PSB-Veranstaltern ist nicht im Detail spezifiziert, deshalb müssen sie Anforderungen an ihre Bildungsangebote erheben. Zweitens ist es eine obligatorische Regel für die SB-Bildungsangebote, mit inhaltlichen und wettbewerbstechnischen Regeln konform zu sein.

Die rechtlichen Rahmenbedingungen der SRG SSR idée suisse sind vielfältig. Die Organisationsform der SRG SSR ist ein Vereinsverband mit vier Regionalgesellschaften. Für die SRG SSR ist das Vereinsrecht und in der Rechnungslegung das Obligationenrecht massgeblich. Die SRG SSR verfolgt keinen Gewinnzweck. Gleichzeitig ist die SRG SSR ein Wirtschaftsunternehmen, das den Normen des Radio- und Fernsehgesetzes, der Verordnung und der Konzession unterliegt.

Die rechtlichen Grundlagen für PSB in der Schweiz finden sich in folgenden Texten

1. Bundesverfassung Artikel 93 (BV)
2. Bundesgesetz über Radio und Fernsehen (RTVG) vom 24. März 2006 (in Kraft getreten am 1. April 2007). Das RTVG beinhaltet Programmgrundsätze für Radio und Fernsehen, regelt die Kompetenzen des Bundes im Medienbereich, die Finanzierung von PSB und privaten Rundfunkveranstaltern, beinhaltet Grundsätze zur Distribution von Rundfunk und enthält spezifische Regelungen für die SRG SSR und private Veranstalter. Die Artikel 26 bis 30 und 33 des Gesetzes sind der SRG SSR gewidmet.
3. Radio- und Fernsehverordnung (RTVV) vom 9. März 2007. Die RTVV legt die Ausführungsbestimmungen zum RTVG fest. Sie führt das Konzessionierungsverfahren im Detail aus, regelt das Gebührensplitting und differenziert die Werbe- und Sponsoringvorschriften.
4. Konzession für die Schweizerische Radio- und Fernsehgesellschaft (SRG-Konzession) vom 6. Oktober 1997 (1998 in Kraft getreten). Die Konzession regelt Programmangebot, Programmauftrag, Organisation und Finanzen, Aufsicht und Verbreitung der SRG SSR.

### **Bundesverfassung Artikel 93**

Radio- und Fernsehveranstalter in der Schweiz sind gesetzlich verpflichtet, bestimmte Programmleistungen zu erbringen. So heisst es zu Radio und Fernsehen in Artikel 93, Absatz 2:

Radio und Fernsehen tragen zur Bildung und kulturellen Entfaltung, zur freien Meinungsbildung und zur Unterhaltung bei. Sie berücksichtigen die Besonderheiten des Landes und die Bedürfnisse der Kantone. Sie stellen die Ereignisse sachgerecht dar und bringen die Vielfalt der Ansichten angemessen zum Ausdruck.

Die nationale Politik definiert die Aufträge an Public Service Broadcasting, die in der Schweiz in Verfassung, Mediengesetzen und in der SRG-SSR-Konzession formuliert werden. Auch in dem revidierten RTVG steht die Überzeugung im Mittelpunkt, dass die SRG SSR als Public Service Broadcasting bei der Entwicklung von Staat, Demokratie und Gesellschaft eine wichtige Rolle spielt. Aufgrund der staatspolitischen Stellung, die dem Rundfunk zugesprochen wird, wird gemäss der schweizerischen Bundesverfassung an das Schweizer Radio und Fernsehen ein Leistungsauftrag erteilt.

Weiterhin wird zur SRG und ihrem Programmauftrag in Artikel 93, Absatz 4 verfügt:

Auf die Stellung und die Aufgabe anderer Medien, vor allem der Presse, ist Rücksicht zu nehmen.

Damit ist die SRG SSR verpflichtet, sich wettbewerblich konform zu verhalten.



## Das RTVG

Am 24. März 2006 hat der Nationalrat eine komplett überarbeitete Neufassung des Gesetzes über Radio und Fernsehen beschlossen, die am 1. April 2007 in Kraft trat. Diese Neufassung war von dem Wandel beeinflusst, unter dem das Schweizer Mediensystem seit einigen Jahren steht und der sich mit Konvergenz, Digitalisierung und Internationalisierung charakterisieren lässt (siehe Kapitel 5.1).

Auch in der Neufassung des RTVG wird der Bildungsauftrag der SRG SSR nicht konkretisiert, er wird im Gegenteil eher weiter gefasst. Der allgemeine Bildungsauftrag an Radio und Fernsehen taucht nicht mehr im Gesetz auf. Nur im speziellen Kapitel 2 zur SRG wird in Artikel 26 Abschnitt 3, Buchstabe c festgelegt, dass die SRG zur „Bildung des Publikums“ beiträgt.

Das neue RTVG trägt auch dem Umstand Rechnung, dass einige PSB-Veranstalter in den Landessprachen der Schweiz einstrahlen, denn der Bildungsbeitrag eines (ausländischen) Programms kann eine Rolle bei der leitungsgebundenen Verbreitung spielen. Nach Artikel 68 Absatz 2 kann der Bundesrat „Programme ausländischer Veranstalter bestimmen, welche wegen ihres besonderen Beitrages zur Bildung (...) über Leitungen zu verbreiten sind.“

Artikel 6 des neuen RTVG betont weiterhin die Unabhängigkeit und Autonomie der Programmveranstalter. Nach Absatz 2 sind die Programmveranstalter „in der Gestaltung, namentlich in der Wahl der Themen, der inhaltlichen Bearbeitung und der Darstellung ihrer Programme frei; sie tragen dafür die Verantwortung“. Nach Absatz 3 kann „niemand (...) von einem Programmveranstalter die Verbreitung bestimmter Darbietungen und Informationen verlangen.“ Das bedeutet, dass gesellschaftliche Stakeholder, so berechtigt ihr Anliegen sein mag, keine Handhabe haben, die gewünschten Sendungen und Inhalte durchzusetzen.

In dem am 24. März 2006 verabschiedeten Gesetzestext des Bundesgesetzes über Radio und Fernsehen wird unter dem zweiten Titel „Veranstaltung schweizerischer Programme“, 1. Abschnitt: „Programmauftrag und Konzession“ im Artikel 24, Absatz 4–5 definiert, dass die SRG SSR beiträgt zur:

- a. freien Meinungsbildung des Publikums durch umfassende, vielfältige und sachgerechte Information insbesondere über politische, wirtschaftliche und soziale Zusammenhänge;
- b. kulturellen Entfaltung und zur Stärkung der kulturellen Werte des Landes sowie zur Förderung der schweizerischen Kultur unter besonderer Berücksichtigung der Schweizer Literatur sowie des Schweizer Musik- und Filmschaffens, namentlich durch die Ausstrahlung von Schweizer Produktionen und eigenproduzierten Sendungen;
- c. Bildung des Publikums, namentlich durch die regelmässige Ausstrahlung von Sendungen mit bildenden Inhalten;
- d. Unterhaltung.

5 In wichtigen, über die Sprach- und Landesgrenze hinaus interessierenden Informationssendungen ist in der Regel die Standardsprache zu verwenden.

Weiterhin heisst es zur Konzession in Artikel 25

1 Der Bundesrat erteilt der SRG eine Konzession.

2 Vor der Konzessionserteilung oder vor Konzessionsänderungen mit medienpolitischer Tragweite wird eine Anhörung durchgeführt.

3 Die Konzession bestimmt namentlich:

a. die Anzahl und die Art der Radio- und Fernsehprogramme;

b. den Umfang des übrigen publizistischen Angebots, das zur Erfüllung des Programmauftrags auf sprachregionaler, nationaler und internationaler Ebene notwendig ist und aus den Empfangsgebühren finanziert wird;

c. die Einzelheiten der Berücksichtigung der Schweizer Literatur sowie schweizerischen Musik- und Filmschaffens nach Artikel 24 Absatz 4 Buchstabe b; sie kann entsprechende Mindestanteile vorschreiben.

Das Gesetz definiert die Wirkungen, die der Gesetzgeber beabsichtigt: freie Meinungsbildung, kulturelle Entfaltung und Bildung. Eine konkrete Operationalisierung bleibt auch das neue RTVG schuldig. Einer konkreteren Formulierung von Aufträgen steht die Presse- und Medienfreiheit entgegen, die im Gegenzug zur staatlichen Einflussnahme auf die Programmarbeit eingeschränkt würde. Der Bildungsauftrag verpflichtet die SRG SSR lediglich zur „regelmässige[n] Ausstrahlung von Sendungen mit bildenden Inhalten“. Die Gestaltung der Sendungen und die Interpretation des Wortes „regelmässig“ sind somit Aufgabe der SRG SSR.

Artikel 25 Absatz 3 Buchstabe b ermächtigt die SRG SSR idée suisse zur Herstellung und Verbreitung von Radio und Fernsehen und überträgt die Definition des „übrigen publizistischen Angebots“ an die Konzessionsbehörde. Damit sind gemäss der Botschaft des Bundesrates u. a. die Onlineangebote gemeint. Die Höhe der Empfangsgebühren der SRG SSR idée suisse bemisst sich an ihrem Bedarf für die Programme und das übrige publizistische Angebot (Artikel 70), so dass die SRG SSR einen Anteil aus den Empfangsgebühren für dieses Angebot einsetzen kann.

Die **RTVV** befand sich im Juni 2007 in der Vernehmlassung. Der Entwurf nimmt auf Bildung nur im 3. Kapitel, Artikel 52 „Programme ausländischer Veranstalter“ Bezug, wo es heisst (UVEK 2006: 21):

Als ausländische Programme, die nach Artikel 59 Absatz 2 RTVG über Leitungen zu verbreiten sind, kommen Programme in Betracht, die in einer schweizerischen Landessprache ausgestrahlt werden und einen besonderen Beitrag zur Erfüllung des verfassungsrechtlichen Leistungsauftrages namentlich dadurch erbringen, dass sie:

- a. im Rahmen aufwändiger redaktioneller Formate vertieft über gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche oder kulturelle Phänomene berichten;
- b. künstlerischen Filmproduktionen breiten Raum gewähren;
- c. besondere redaktionelle Beiträge zur Bildung des Publikums liefern;
- d. besondere redaktionelle Beiträge für jugendliche, alte oder sinnesbehinderte Menschen ausstrahlen; oder
- e. regelmässig schweizerische Beiträge ausstrahlen oder sich regelmässig mit schweizerischen Themen befassen.

Somit kann der Bildungsbeitrag eines (ausländischen) Programms eine Rolle bei der leitungsgebundenen Verbreitung spielen. Insofern führt die RTVV im Entwurfsstadium im Juni 2007 den Bildungsauftrag der SRG SSR nicht weiter aus.

Damit haben sich die parlamentarischen und ausserparlamentarischen Vorstösse, die auf die Schaffung von eigenen rechtlichen Grundlagen oder auf die Einrichtung eines eigenständigen Bildungsfernsehens in der Schweiz zielten, im neuen RTVG nicht niedergeschlagen. Einen gesonderten gesetzlichen Auftrag zur Veranstaltung eines Bildungsfernsehens, der über die allgemein gehaltenen Vorschriften der Bundesverfassung und des RTVG hinausgeht, wird es in den kommenden Jahren nicht geben.

## **5.4 Gesamtstrategie von SF Schweizer Fernsehen**

Kapitel 5.4 untersucht, inwiefern die SRG SSR und SF Schweizer Fernsehen in ihren Globalstrategien versuchen, die unterschiedlichen Stakeholder zu bedienen. So soll These 3.1 bestätigt werden, die besagt, dass PSB-Veranstalter eine Gesamtstrategie und eine Bildungsstrategie definieren, die die Ansprüche aller Stakeholder befriedigt. Dazu werden die öffentlichen Strategiedokumente der SRG SSR und von SF Schweizer Fernsehen untersucht.

Die Gesamtstrategie der SRG SSR wird seit 2001 im mehrjährigen Turnus veröffentlicht. Neben der Gesamtstrategie werden weitere Kommunikationsdokumente, die die SRG SSR seit Beginn der 1990er Jahre veröffentlicht hat, hinzugezogen, um das Bild zu vervollständigen. Die Dokumente der SRG SSR stellen den Rahmen dar, in dem sich auch SF Schweizer Fernsehen bewegt. SF Schweizer Fernsehen publiziert genauso eigene Leitlinien, die ebenfalls untersucht werden.

### **5.4.1 Übersicht der Dokumente**

Tabelle 14 zeigt die von der SRG SSR und SF Schweizer Fernsehen veröffentlichten Dokumente zur Strategie seit Anfang der 1990er Jahre. Seit Mitte der 1990er Jahre hat die Vielfalt und Frequenz der Veröffentlichungen zugenommen, da die SRG SSR stärker mit ihren Stakeholdern kommunizieren muss.

Tabelle 15: Übersicht der ausgewerteten Dokumente der SRG SSR und von SF Schweizer Fernsehen

Dokument	Publikationsrhythmus	Jahr
Unternehmensmagazin „Idée suisse“		1995–2005
„Porträt ... der Schweizerischen Radio- und Fernsehgesellschaft SRG SSR idée suisse“		1999
Nutzenbilanz SRG SSR	alle 2–3 Jahre	seit 2003
Gesamtstrategie SRG SSR	mehrfähriger Turnus	seit 2001
Publizistische Leitlinien SF		2006
Imagestudie SF		2006
Programmbilanz SF		2006

Quelle: SRG SSR

Das Unternehmensmagazin „**Idée suisse**“ erschien von 1995 bis Ende 2005 zweimal jährlich. Die Publikation wurde eingeführt, um das Konzept der Idée suisse den Mitarbeitenden der SRG SSR idée suisse, aber auch interessierten Leserinnen und Lesern ausserhalb des Unternehmens näher zu bringen. Ab 2005 erscheint der Newsletter „Update“ viermal jährlich. Er ist jeweils einem aktuellen Thema gewidmet.

1999 veröffentlichte die SRG SSR das „**Porträt ... der Schweizerischen Radio- und Fernsehgesellschaft SRG SSR idée suisse**“. In dem „Porträt“ „erläutert sie ihren Auftrag – den Service public – und die damit verbundenen rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen“. Die Publikation bietet jährlich aktualisierte Daten zu Marktanteilen, Reichweite, Programmleistungen und Personalbestand sowie die Kurzbeschreibungen der einzelnen Radio- und Fernsehprogramme (Empfang, Format, inhaltliche und musikalische Schwerpunkte).

2001 wurde die **Gesamtstrategie der SRG SSR** zum ersten Mal publiziert. Die aktuelle Gesamtstrategie wurde 2003 veröffentlicht, die „SRG SSR-Strategie.08“.

Seit 2003 erscheint die **Nutzenbilanz** der SRG SSR idée suisse alle zwei bis drei Jahre. Sie hat zum Ziel, neben dem quantitativ orientierten Jahresbericht „Leistung und Nutzen des Service public im Radio- und Fernsbereich qualitativ mit Daten und Beispielen zu erfassen“.

Das **Leitbild 2006 SF Schweizer Fernsehen** besteht aus der Definition des Auftrags, der Werte und der wichtigsten Mittel und Ressourcen für die Erfüllung des Auftrags. Es erläutert die strategischen Ziele und wichtigsten Massnahmen des Schweizer Fernsehens.

Die **Imagestudie 2006 SF Schweizer Fernsehen** ist eine repräsentative Face-to-Face-Befragung von 1023 Personen, die älter als 15 Jahre sind.

Im März 2006 veröffentlichte SF Schweizer Fernsehen erstmals eine eigene **Programmbilanz**. Die Programmbilanz dokumentiert, wie SF Schweizer Fernsehen seinen Auftrag erfüllt. In dieser Bilanz nahm SF Schweizer Fernsehen Stellung zu seinem Leistungsauftrag und der Bildung unter der Überschrift: „Der Leistungsauftrag fordert einen Beitrag im Bildungsbereich“.

#### **5.4.2 Gesamtstrategie von SRG SSR und SF Schweizer Fernsehen**

Dieses Kapitel untersucht die Gesamtstrategie von SRG SSR und von SF Schweizer Fernsehen. Die Gesamtstrategie gibt die Leitlinien vor, innerhalb derer der Bildungsauftrag interpretiert und umgesetzt wird. Die Gesamtstrategie der SRG SSR als PSB-Veranstalter ist durch den Auftrag, der in der Konzession spezifiziert ist, weitgehend vorgegeben.

Aus diesem Grund orientiert sich die SRG SSR in ihrer Strategie an den Konzessionsvorgaben, wie ausgedrückt in ihrem Dokument „SRG-SSR-Strategie.08“:

Die SRG SSR will ihren Service-public-Auftrag erfolgreich erfüllen, indem sie ihren Publika allgemein zugängliche Programme anbietet, die sich durch inhaltliche und formale Qualität auszeichnen. (SRG SSR Idée Suisse 2003: 1)

Die SRG SSR betont einerseits die Verpflichtung gegenüber PSB-Vorgaben, andererseits die Notwendigkeit der Zuschauerakzeptanz. Damit legt sich die SRG SSR auf PSB-Verpflichtungen und gleichzeitig auf Erfolg am Zuschauermarkt fest. Der gesellschaftliche Mehrwert wird in dieser Strategie nicht direkt erwähnt. Der gesellschaftliche Mehrwert wird impliziert – angebotsseitig aus der Einhaltung der PSB-Standards und publikumsseitig durch hohe Zuschauerzahlen.

Das Ziel ist demnach qualitativ hochwertiges massenattraktives Programm. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass Programme, die nur ein kleines Publikum ansprechen, niedriger priorisiert werden. Es bedeutet auch, dass Wettbewerbsfragen eine kleinere Rolle spielen.

Die zentralen Prinzipien ihres Schaffens sind in der SRG-SSR-Programmcharta festgehalten (SRG SSR Idée Suisse 2006: 24). Das sind journalistische Qualitätsstandards, die für die Programmgestaltung insgesamt konstitutiv sind. Die Programmcharta bezieht sich nicht auf Inhalte.

Die Nutzenbilanz bezieht sich ebenfalls auf Qualität und Qualitätssicherung des Gesamtprogramms, betont aber auch die inhaltliche Dimension: die Vermittlung von seriösen und aktuellen Informationen sowie die Erfüllung des Kulturauftrags. Weil sie inhaltliche Dimensionen aufgreift, betont die Nutzenbilanz die Notwendigkeit des Zuschauererfolgs:

Dass populäre Rate- oder Talkshows oder die Unterhaltungssendung am Samstagabend indirekt mithelfen, Sendungen wie den „Literaturclub“, „Faxculture“ oder „Eldorado“ zu finanzieren, wird oft nicht gebührend gewürdigt, ist aber eine Tatsache. In den Radio- und Fernsehprogrammen der SRG SSR übt man täglich den Spagat zwischen Kür und Pflicht, wägt die Angebote ab, die den unterschiedlichen und teilweise widersprüchlichen Erwartungen des Publikums entgegenkommen. (Haas 2003: 55)

Damit findet sich auch in der Nutzenbilanz der Fokus auf PSB-Vorgaben, journalistische Qualität und Publikumserfolg.

SF Schweizer Fernsehen formuliert in der Unternehmensstrategie unter der Perspektive „Politik und Gesellschaft“ als strategisches Ziel, neben der Erfüllung des Leistungsauftrags die Verankerung in der Bevölkerung zu stärken (SF Schweizer Fernsehen 2006d: 1), und konkretisiert dieses Ziel als: „SF stärkt mit einem glaubwürdigen, vielfältigen, erfolgreichen und zuschauernahen Programm seine Verankerung in der Deutschschweizer Bevölkerung und leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur Gebührenakzeptanz und zum Service public der SRG SSR.“ Damit betont SF Schweizer Fernsehen auch aus einer gesellschaftlichen Perspektive die Bedeutung des Erfolges bei den Zuschauenden sowie der Gebührenakzeptanz.

Im Gespräch legen die Verantwortlichen ebenfalls Wert darauf, dass der Erfolg am Markt eine notwendige Voraussetzung für die Legitimation eines PSB-Veranstalters ist. Diese Sichtweise wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit bestätigt (siehe Kapitel 1.1.4). Der Fokus liegt dabei auf der Prime Time, und in der Folge davon gilt Bildung zumindest im Fernsehen nicht als Priorität.

Mit dem Aufkommen des Internets wurde das „Added-Value-Grundkonzept“ in die Strategie 2003 aufgenommen. Dabei stellt die SRG SSR die programmbezogenen Funktionen ihres Onlineengagements in den Vordergrund: inhaltliche Ergänzung und Entlastung der Radio- und Fernsehprogramme, Marketing und Kundendienst, komplementäre, zeit- und ortsunabhängige individuelle Nutzung der Programme (SRG SSR Idée Suisse 2003: 4).

In der Gesamtstrategie und im Umgang der SRG SSR und SF Schweizer Fernsehens mit den Stakeholdern zeigt sich, dass die SRG SSR die PSB-Verpflichtungen in den Vordergrund stellt und SF Schweizer Fernsehen zudem grossen Wert auf den Erfolg beim Publikum legt als notwendige Bedingung für seine Existenz. Damit zielt die Gesamtstrategie auf die beiden wichtigsten Stakeholder ab: die Politik, die die PSB-Vorgaben macht und die Gebühren festlegt, und das Publikum, das für die Legitimation zentral ist. Die These, dass die SRG SSR und SF Schweizer Fernsehen als PSB-Veranstalter eine Gesamtstrategie definieren und umsetzen, die die Ansprüche aller Stakeholder befriedigt, kann somit als bestätigt gelten.

Was geschieht, wenn Stakeholder niedrigerer Priorität versuchen, Ansprüche durchzusetzen, untersucht das folgende Kapitel am Kulturauftrag.

#### **5.4.3 Debatte um den Kulturauftrag ab 1993**

Bei Einflussnahmen der Stakeholder sucht die SRG SSR und SF Schweizer Fernsehen den Kompromiss, der eine für alle Stakeholder akzeptable Lösung bedeutet. Vor der Debatte um den Bildungsauftrag im Jahr 2004 erfuhr die SRG SSR 1993/1994 eine direkte Einflussnahme von Stakeholdern. 1993 war mit der Einflussnahme der Kulturlandschaft und Kulturpolitik ein Präzedenzfall geschaffen worden, indem versucht worden war, die inhaltliche Gestaltung des Programms zu beeinflussen.

Die Debatte um den Kulturauftrag begann 1993, als Nationalrat Peter Tschopp den Bundesrat einlud, einen Bericht über die Erfüllung des kulturellen Leistungsauftrags beim Fernsehen ausarbeiten zu lassen und dazu Stellung zu nehmen. 1994 wurde dieses Postulat von Ständerätin Rosemarie Simmen mit einer Empfehlung und von Nationalrat Hans Zbinden mit einem Postulat zum Thema „Kulturabbau“ aufgegriffen.

In diesem politischen Prozess wurde die SRG bereits in den Jahren 1994 und 1995 zu einer Stellungnahme über ihre kulturellen Leistungen eingeladen. Sie erfüllte diesen Auftrag mit den Berichten „Kulturauftrag des Fernsehens“ vom 4. Mai 1994 und „La SSR et la culture à la radio“ vom 30. Dezember 1994, die am 6./7. April 1995 („Kultur Radio“) beziehungsweise am 15. Januar 1996 („Elemente zu einer Definition von Kultur im Sinne der SRG“) ergänzt wurden. Weiterhin wurden insgesamt fünf wissenschaftliche Studien erstellt, die den Kulturauftrag der SRG untersuchten.

In seinem Bericht empfahl der Bundesrat drei Punkte: Die SRG solle eine verstärkte Verständigungs- und Integrationsfunktion wahrnehmen, vor allem durch die Realisierung des Konzeptes „SSR SRG idée suisse“. Unter der Überschrift „Verstärkte Kulturproduktion – erweiterte Zusammenarbeit“ verlangte der Bundesrat einen hohen Anteil von Eigenproduktionen, sah von einer Quotenregelung jedoch ab. Er betonte, dass Kultur ein integraler Bestandteil des Service public sei und ein Leistungsabbau in diesem Bereich auch bei Erfolg in kleinen Zielgruppen nicht angebracht sei. Weiterhin legte der Bundesrat auf den Dialog der SRG mit ihren Kultur-Stakeholdern Wert:

Wichtig ist deshalb, dass Kultur- und Programmschaffende aus allen Sprachregionen, Kritiker, Politiker und Behörden im steten Dialog mit der SRG den „Service public“ und die Integrationsfunktion immer wieder neu überdenken und gemeinsam einen Weg suchen, um der Kultur in den Medien der SRG den gebührenden Stellenwert einräumen zu können. Kulturpolitik und Medienpolitik können sich damit in idealer Weise ergänzen. (Schweizerischer Bundesrat 1997: 18)

Diesen Forderung nach Dialog der begründet der Bundesrat mit unter anderem mit der sich wandelnden Medienlandschaft:

Sicher kann sich ein Unternehmen wie die SRG dem Strukturwandel im Medienbereich nicht entziehen und muss den geänderten Erwartungen des Publikums Rechnung tragen. Der Bundesrat ist sich auch bewusst, dass das Dilemma zwischen marktorientierter Ausrichtung und kultureller Verpflichtung nicht einfach zu lösen ist. (Schweizerischer Bundesrat 1997: 17)

Damit bekräftigt der Bundesrat, der, wie in Kapitel 5.1.1 gezeigt, der wichtigste politische Stakeholder der SRG SSR ist, dass sie sich an Gesetz und Konzession halten muss, in der Umsetzung der Vorgaben aber Programmautonomie genießt. Die Stabilität der Programmkategorie „Kultur und Bildung“ in der Programmstatistik belegt einen gewissen Erfolg der politischen Debatte um den Kulturauftrag (siehe Kapitel 5.7.3).

Um den Kompromiss zwischen der eigenen Strategie, in der ein Pfeiler der Publikumserfolg ist, und den Kultur-Stakeholdern zu finden, interpretierte die SRG SSR Kultur als „aktuelle Information über kulturelle Vorgänge“ und nicht im Sinn einer Kunstkultur (Bonfadelli/Meier/Schanne 1998: 125). Die aktuelle Kultur ohne Kunstkultur kann als die Schnittmenge dessen gelten, was einerseits die Kultur-Stakeholder wünschen und was andererseits auf das Interesse des Publikums stösst. Jahre später interpretierte SF Schweizer Fernsehen den Bildungsauftrag auf vergleichbare Art.

## **5.5 Bildungsstrategie**

Die Bildungsstrategie bewegt sich im Rahmen der Gesamtstrategie und muss ebenfalls so definiert sein, dass sie die Ansprüche der Stakeholder befriedigt.

In der Dokumentenanalyse zeigte sich, dass – vergleichbar mit der Debatte um den Kulturauftrag – die Frage nach dem Bildungsauftrag zuerst von gesellschaftlichen Akteuren gestellt worden war und die SRG SSR und insbesondere SF Schweizer Fernsehen sich von diesem Zeitpunkt an stärker mit dem Bildungsauftrag auseinandersetzten.

### **5.5.1 Das Bildungsverständnis der SRG SSR und SF Schweizer Fernsehens**

Da weder SF Schweizer Fernsehen noch die SRG SSR eine schriftlich fixierte Bildungsstrategie haben, wurden die Redaktionen in Fachgesprächen nach ihrem Bildungsverständnis befragt.

SRG SSR und SF Schweizer Fernsehen vertreten den Ansatz, dass Bildung Teil des Gesamtprogramms sein muss, entweder als Struktursendung oder als Programmethik für Produktion und Ausstrahlung. Dieses Kapitel wird zeigen, dass damit der Bildungsauftrag mit der Interpretation „Information als Bildung“ umgesetzt wurde.

Gesprächspartner begründeten diese Auffassung damit, dass audiovisuelle Medien zum formalen Lernen ungeeignet seien. Deshalb beschränken sich die Bildungsprogramme, die ein explizites Lernziel haben, auf das „Schulfernsehen“.

SF Schweizer Fernsehen verweist auf Struktursendungen im Fernsehen, die die Rezipienten mit „bildenden Inhalten“ versorgen. Ziel ist primär, Bildung mediumgerecht zu vermitteln. In der Interpretation der Verantwortlichen bedeutet „mediumgerecht“, sich von dem Bildungsbegriff des 19. Jahrhunderts zu lösen: „Langatmigkeit“, „Hochtrabende Belehrung“, „Wandtafelprogramm“ möchte man vermeiden.

Deshalb ist SF Schweizer Fernsehen bestrebt, den Begriff „Bildung“ zu vermeiden, da er, wie auch Kapitel 2.3 argumentiert, negative Konnotationen von Belehrung und Erziehung hat. Aus diesem Grund existieren keine Sendegefässe, die den Begriff „Bildung“ im Titel führen. Dazu exemplarisch Ueli Haldimann, Abteilungsleiter Information von SF Schweizer Fernsehen:



Es trifft zwar zu, dass das Wort „Bildung“ in keinem Sende- oder Untertitel im SF-DRS-Programm mehr vorkommt. Dies hängt mit der Erfahrung zusammen, dass der Ausdruck „Bildung“ keine motivierende Wirkung beim breiten Publikum findet. Vielmehr kommen unangenehme Erinnerungen an langweilige Schulstunden über den zweiten peloponnesischen Krieg und über Sinus und Kosinus hoch. (Vogel 2004)

Haldimann betont weiter, dass Fernsehen nicht das richtige Verbreitungsmedium für konventionelles Bildungsfernsehen sei: „Dafür gibt es heute DVDs, Migros-Klubschule und andere Anbieter in der Erwachsenenbildung“ (Vogel 2004). Damit bezieht sich SF Schweizer Fernsehen explizit auf die Bildungslandschaft und positioniert sein Angebot im informellen Bereich.

Im informellen Bereich hat die SRG SSR mehrere Ziele:

- Fernsehprogramme als Impulsgeber für die Zuschauer, sich mit Inhalten auseinanderzusetzen
- Die Sendungen der SRG SSR sollen zur Orientierung beitragen (Meinungsbildung)
- Praktische Lebenshilfe vermitteln in Ratgeber- und Verbrauchersendungen

Damit operiert SF Schweizer Fernsehen mit einem Bildungsbegriff, bei dem Information und Bildung zusammenfallen. Die Feststellung, dass Bildung im Fernsehen die „Programmethik“ sei, drückt genau diesen Zusammenhang aus – dass ein hochwertiges Informationsprogramm bereits bildend sei.

Die mediumgerechte Aufbereitung erfolgt mit den Strategien des Infotainment, wobei die These vertreten wird, dass die Zuschauer und Zuhörer dann besonders aufnahmebereit sind, wenn Information unterhaltsam transportiert wird (zu Infotainment siehe Kapitel 3.1.1). Damit wird eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Lerneffekte durch Medien geschaffen: Dramaturgie und eine narrative Struktur sind für die Zuschauer attraktiv, produzieren aber allein deshalb noch keinen Lerneffekt.

Mit einer Bildungsstrategie, die hochwertige Information als Bildung interpretiert, konzentrierte sich SF Schweizer Fernsehen auf den Bereich, der die Vorgaben der Gesamtstrategie „PSB-Ausrichtung“ und „Massenattraktivität“ verbindet: der Informationsbereich. Als Bildung, ebenso wie als Kultur, gelten Programme, die eine Schnittmenge zwischen Information und Bildung oder Kultur darstellen. Auf die wenig massenattraktiven Aspekte von Kultur (Kunstkultur) und Bildung (didaktische Aufbereitung) wurde verzichtet.

### **5.5.2 Der Publikumsrat zum Bildungsauftrag**

Der Publikumsrat als Instanz der Selbstregulierung kann als Bindeglied zwischen SF Schweizer Fernsehen und seinem Umfeld gesehen werden (vgl. Kapitel 5.1.1) und damit als eine Mischform zwischen internem und externem Stakeholder. Aufgrund dieser Stellung hat der

Publikumsrat im Vergleich zu anderen Stakeholdern ein besonders ausgewogenes Verhältnis von Gesellschafts- und Publikumsorientierung.

Die Publikumsräte bestätigten, dass es innerhalb der SRG SSR keine feststehende Definition des Begriffs „Bildung“ gibt, sondern dass „dynamische Interpretationen“ vorherrschen, wie beispielsweise bei den „bildenden Inhalten in den Programmen“. Der Bildungsbegriff wurde und wird nicht operationalisiert, lange Zeit war „Bildung“ gleichbedeutend mit „Schulfunk“ und später dann „Schulfernsehen“. Dieser Bildungsbegriff wurde seit Ende der 90er Jahre erweitert. Diese Tendenz war, wie Kapitel 2.4 zeigt, auch in der Bildungslandschaft zu beobachten. Während jedoch die Bildungslandschaft langsam zu einem holistischen Lernbegriff kam, kam die SRG SSR zu dem Begriff der „bildenden Inhalte“, die kein spezifisches Zielpublikum haben und keine Vermittlungsabsicht. Ebenso wie die Redaktionen ist der Publikumsrat der Ansicht, dass Fernsehen nicht belehrend sein darf, und diese Auffassung wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit bestätigt (Kapitel 3.4.6). Damit interpretiert der Publikumsrat ebenso wie die Redaktion den Begriff der Bildung als Information.

Diese Interpretation zeigt sich auch in den Sendungsbeispielen, die als bildend angesehen werden: die Wissenschaftssendung „nano“, „Horizonte“, „Sternstunden“, „Schulfernsehen“, „MTW“, „Spuren der Zeit“, DOK-Sendungen, „Arena“, „Rundschau“, „Reporter“, „Literaturclub“, Porträtsendungen. Der Publikumsrat fordert darüber hinaus auch bildende Sendungen im eigentlichen Sinn wie Sprachkurse, vor allem spezielle Sprachangebote wie Rätoromanisch und Fachenglisch.

Ein Publikumsrat vertrat die Ansicht, dass die an SF Schweizer Fernsehen geäußerte Kritik im Hinblick auf den Bildungsauftrag oft von politischen und persönlichen Interessen geleitet ist und der Bildungsauftrag eher als Vehikel dient und an der Sache wenig Interesse besteht. Er attestierte Politikerinnen und Politikern teilweise wenig Medienkompetenz, insbesondere, was die Grenzen der angebotsorientierten Strategien betrifft und in diesem Sinn wirklichkeitsfremde Forderungen.

Ein Anliegen war es einigen Publikumsräten, die Vernetzung der SRG SSR mit der Bildungslandschaft voranzutreiben. Bei der Vernetzung solle das Internet im Zentrum stehen, hier gebe es Ansätze, aber die Angebote müssten besser integriert werden. Dabei sehen die Publikumsräte die SRG SSR als starken Akteur, der gute Inhalte bietet.

Die Onlineplattform wurde für diejenigen Nutzer als nützlich angesehen, die bereits ein aktivierte Interesse an einem Thema haben. Hingewiesen wurde aber auch auf die Schwierigkeiten der Realisierung einer solchen Plattform. Als grösste Hindernisse wurden Urheberrechts- und Finanzierungsprobleme genannt. Als Zielpublikum sollten nicht nur formal gebildete Menschen angesprochen werden, sondern auch jene, die am Lernen interessiert sind.

Die Aussagen des Publikumsrates lassen darauf schliessen, dass dieser einerseits den gesellschaftlichen Mehrwert mehr als alle anderen Stakeholder im Blick hat und gleichzeitig um die Bedeutung der Zuschauerakzeptanz weiss. Die Stellung des Publikumsrates ist damit einerseits seine Stärke, weil er die Gesellschaft als ganzes im Blick hat, und andererseits seine Schwäche, weil er weder innerhalb noch ausserhalb der Organisation Druck ausüben kann.

Die Interpretation des Bildungsauftrags vonseiten des Publikumsrates spiegelt diese Zwischenstellung: Einerseits unterstützt der Publikumsrat die Bildungsstrategie der „Information als Bildung“, andererseits fordert er kompetenzorientierte Bildungsangebote wie Sprachkurse.

### **5.5.3 Der öffentliche Diskurs zum Bildungsauftrag**

Im Folgenden soll die öffentliche Diskussion über den Bildungsauftrag der SRG SSR anhand von zwei politischen Vorstössen kurz skizziert werden. In der Darstellung zeigt sich, wie der Bildungsauftrag für die SRG SSR zum Thema wurde und wie sie ihre Position, Bildung als Information zu interpretieren, weitgehend durchsetzte. Die Diskussion über den Bildungsauftrag spiegelt die sich wandelnden Verhältnisse für PSB in der Schweiz.

In den Jahren 1998 und 1999 war der Bildungsauftrag der SRG SSR Thema im Stände- und Bundesrat. Zwei Motionen (Simmen/Suter) mit gleichem Wortlaut warfen dem Deutschschweizer Fernsehen vor,<sup>5</sup> das Bildungsangebot in den 1990er Jahren reduziert und dabei die Bildungsredaktion verkleinert zu haben. Die Folge sei eine zu geringe Anzahl von Eigenproduktionen. Die Begründung war angebotsorientiert: Fernsehen sei nach wie vor das Leitmedium und müsse aus diesem Grund die Bildung pflegen. In den Motionen wurden konkrete Forderungen zu Sendegefässen gestellt.

Die Motionen forderten den Bundesrat auf, die gesetzlichen Grundlagen für ein Bildungsfernsehen in Verbindung mit den neuen Kommunikationstechnologien zu schaffen. Zur Finanzierung des Programmangebots sollte ein Gebührenanteil festgesetzt werden. Die Verbreitung sollte durch entsprechende Auflagen in der Konzession zur Pflicht gemacht werden. Sollte sich die SRG aufgrund der Marktlage nicht in der Lage sehen, diesen Aufträgen nachzukommen, dann könne, so die Motion, ein eigenständiger Bildungskanal die Leistungen erbringen.

Am 7. Dezember 1998 betonte der Bundesrat die Programmautonomie der SRG SSR: Die Leistungserfüllung liege im Ermessen der Programmschaffenden. Bildung sei ein wichtiges Element des Service public. Ein Abbau der Leistungen sei nicht akzeptabel, organisatorische Strukturen und personelle Ressourcen müssten so beschaffen sein, dass die Dienstleistung

---

<sup>5</sup> Anfrage Rosemarie Simmen 98.1021 vom 10. März 1998, Motion Ständerätin Rosemarie Simmen 98.3391 vom 23. September 1998, Motion Marc F. Suter 98.3509 vom 9. Oktober 1998, Download der Dokumente unter [www.parlament.ch](http://www.parlament.ch).

erbracht werden könne. Weitere Aussagen des Bundesrates wurden in die Bildungsstrategie der kommenden Jahre übernommen: Ausschlaggebend sei, dass die Vorgaben mit der Gesamtheit der Programme erfüllt würden und die inhaltliche Gestaltung der einzelnen Sendungen der Medienlandschaft und den Konsumgewohnheiten des Publikums anzupassen seien. Der Bundesrat stellte fest, dass

die Motion [...] ein eigentliches Bildungsfernsehen oder eine elektronisch-virtuelle eigenössische Bildungsinstitution [verlangt], was den Rahmen des heutigen Bildungsauftrags gemäss Verfassung, Gesetz und SRG-Konzession sprengen und sehr grosse finanzielle Mittel erfordern würde. (Schweizer Nationalrat 1999: 1198)

Damit machte der Bundesrat deutlich, dass die gesetzlichen Grundlagen keine Betätigung der SRG SSR als Bildungsinstitution rechtfertigen. Weiterhin bestätigte der Gesetzgeber die Programmautonomie der SRG SSR auch im Bildungsauftrag:

Die SRG ist nicht dazu verpflichtet, ein einheitliches Bildungsfernsehen zu machen; sie hat den Auftrag, bildende Inhalte zu vermitteln, ist aber frei in der Art und Weise, wie sie diesen Auftrag erfüllt. Das geht weit über das gemäss der Motion beizubehaltende klassische Schulfernsehen hinaus und betrifft auch andere Sendungen. (Schweizer Nationalrat 1999: 1198)

Die Motion wurde auf Vorschlag des Bundesrates in ein Postulat umgewandelt. Damit hatte die Motion zwar eine öffentliche Debatte angeregt, war aber in der Sache gescheitert.

Im August 2004 forderten die Erziehungsdirektoren der Kantone Aargau, Basel-Landschaft und Basel-Stadt ein tägliches, mehrstündiges Bildungsprogramm für alle Altersgruppen. Das Bildungsprojekt solle im RTVG verankert werden. Die Hauptkritikpunkte spiegeln die Perspektive des Stakeholders Bildungslandschaft: Bemängelt wurde einerseits die fehlende organisatorische Verankerung des Bildungsauftrags, andererseits die wenig attraktiven Sendezeiten für bildungsrelevante Sendungen. Vor allem der Vorwurf, es gebe zu wenige Sendungen im Sinne eines formalen Bildungsverständnisses (Bildungssendungen), zeigt, dass die Bildungslandschaft mit einem Medienbildungsideal vergangener Zeiten operierte.

Der Vorstoss wurde mit den gleichen Argumenten begründet wie die parlamentarischen Vorstösse 1998: Aufgrund einer immer geringer werdenden Zahl von Bildungssendungen, häufig in Randzeiten, erfülle die SRG SSR ihren Bildungsauftrag nicht mehr zur Genüge.

Der Vorstoss 2004 fand deutlich weniger Echo in Öffentlichkeit und Politik als die Motionen 1998. Einfluss auf die Gesetzgebung des neuen RTVG hatte der Vorstoss der Erziehungsdirektoren nicht.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass sich weder aus den aktuell gültigen noch aus den absehbaren neuen rechtlichen Grundlagen konkrete Anhaltspunkte für die Ausgestaltung des Bildungsauftrags der SRG SSR ergeben.

Da auf die Neufassung des RTVG auch eine Neufassung der SRG-SSR-Konzession folgen wird (nach Inkrafttreten des RTVG zum 1. April 2007 voraussichtlich zum 1. Januar 2008), bleibt jedoch die Möglichkeit bestehen, dass es über diesen Weg noch zu einer Konkretisierung und Präzisierung kommt.

Insgesamt bestätigt die Debatte um den Bildungsauftrag die These 3.4, dass im Zeitverlauf und mit der Zunahme der Medienkonkurrenz die Zuschauer gegenüber anderer Stakeholder mehr Gewicht erhielten. Die Politik erkannte diese veränderten Rahmenbedingungen an und bestätigte wieder die „Programmautonomie“ und damit die Strategie von SF Schweizer Fernsehen.

#### **5.5.4 Stakeholder in der Bildungslandschaft und ihre Forderungen an den Bildungsauftrag**

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass die Stakeholder der Bildungslandschaft zunächst eine Bildungsagenda haben und sich erst in zweiter Linie mit der Bildung bei SF Schweizer Fernsehen auseinandersetzen. Das bedeutet, dass insbesondere die Bildungspolitik das Thema „SF Schweizer Fernsehen und Bildung“ häufig als Vehikel für eigene Interessen nutzt.

Die Gesprächspartnerinnen und -partner vertraten zumeist ein Medienbildungsideal aus der Frühphase des Fernsehens, das Fernsehen als Bildungsmedium sieht. Diese Argumentation bezieht sich meist auf das Fernsehen als „Medium der formal weniger Gebildeten“. Diese Meinung wird in zwei Varianten vertreten: Erstens, in PSB-Programmen sollte es mehr dezierte Bildungssendungen geben, und zweitens, das Programm sollte qualitativ hochwertiger sein, um auch ohne ausdrückliche Bildungsintention bildend zu wirken.

Darin zeigt sich ein „Humboldt’sches“ Bildungsverständnis (siehe Kapitel 2.3), das auf Erziehung und Belehrung setzt und gedacht wird mit einem Begriff der Hochkultur. Der Bildungsbegriff wird zu einem Vehikel, um die Entwicklung von PSB an sich zu kritisieren und die Rückkehr zu stärker angebotsorientierten Strategien zu fordern.

Diese Haltung spiegelt ein grundsätzliches Misstrauen vieler Pädagoginnen und Pädagogen gegenüber audiovisuellen Medien. Für Kinder unter 8 Jahren, erläuterte ein Gesprächspartner, sei die Konfrontation mit der Realität wichtig. Deshalb seien vor allem Primar-schullehrerinnen und -lehrer gegenüber dem Einsatz von audiovisuellen Medien kritisch. Bei Kindern zwischen 8 und 12 Jahren sei ein gewisser Medieneinsatz vertretbar. Ab 12 Jahren sei der Einsatz notwendig, da Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe einen medien-gestützten Unterricht auch zu einem gewissen Grad erwarten. Dabei wird ebenfalls darauf verwiesen, dass viele Pädagoginnen und Pädagogen der Ansicht sind, Medienkonsum schade Kindern (siehe Kapitel 5.2), und aus diesem Grund den Einsatz von audiovisuellen Medien im Unterricht ablehnen.

Das Verhältnis der Bildungs-Stakeholder zur SRG SSR und zu SF Schweizer Fernsehen stellt in gewisser Weise eine Kompetenzstreitigkeit dar. Die Bildungs-Stakeholder möchten zu Bildungssendungen der SRG SSR konsultiert werden. Aus diesem Grund wurde ein eigenes Bildungsressort wiederholt gefordert. Das Bildungsressort soll nach Meinung der Gesprächspartner als Anlaufstelle für Bildungsverantwortliche dienen.

Ähnlich argumentierte ein Gesprächspartner, der ein institutionalisiertes Fachgremium von Bildungs- und Medienschaffenden forderte, das die Qualität der Bildungssendungen beurteilen sollte. Damit würde ein externes Aufsichtsgremium für die SRG SSR entstehen, das nur Bildungssendungen untersucht. Jedoch entsteht der Eindruck, dass es weniger um Streitigkeiten in der Sache, als um eine Einflussnahme von Stakeholdern geht. Denn die Argumentation bewegt sich insgesamt auf sehr abstraktem Niveau, meist wird ein Qualitätsverfall insbesondere seit den 1990er Jahren beklagt und dazu werden Sendungen wie „MusicStar“ als Beispiel dieses Verfalls angeprangert. Ein wichtiges Stichwort in diesem Zusammenhang ist die Forderung, Bildungssendungen dürften nicht unter „Quotendruck“ stehen.

Gleichzeitig wird der Stellenwert audiovisueller Medien in der Bildungspolitik auf Bundes- und Kantonsebene niedrig angesetzt. Investitionen sollen zunächst in die Schulen selbst fließen, bevor audiovisuelle Inhalte für den Einsatz im Unterricht aufbereitet würden. Dazu kommt, dass eher in IT-Infrastruktur investiert wird als in Inhalte.

Die Bedürfnisse der Schulen haben vor allem die Gesprächspartner im Blick, die im Schulumfeld tätig sind. Aus Sicht der Lehrerschaft sind audiovisuelle Inhalte Rohmaterial. Nutzbar werden die Inhalte erst durch die pädagogische Aufbereitung: indexierte, klassifizierte Materialien, die auf den Lehrplan abgestimmt sind. Die Pionierphase sei vorbei, heute seien Professionalisierung und ein pädagogischer Mehrwert gefragt. Benötigt werden kurze Filmsequenzen, die didaktisch aufbereitet sind und die ohne grossen Aufwand seitens des Lehrpersonals eingesetzt werden können. Dabei sehen diese Gesprächspartner audiovisuelle Bildungsangebote pragmatisch: Die Alternative zu Sendungen von SF Schweizer Fernsehen sind ausländische TV-Bildungsangebote wie BR Alpha oder BBC.

Insgesamt zeigt sich, dass die Gesprächspartner im Umfeld von Unterricht und Lehre auf die Voraussetzungen hinweisen, wenn audiovisuelles Material im Unterricht verwendet werden soll. In der Bildungspolitik werden eher Forderungen an die SRG SSR gestellt, die darauf abzielen, die Qualität des Fernsehprogramms Richtung Kultur und Bildung zu definieren.

Die politische Debatte um den Bildungsauftrag zeigt auch, dass SF Schweizer Fernsehen die Ansprüche der Bildungs-Stakeholder nur so weit berücksichtigt, wie es seine Gesamtstrategie nicht beeinträchtigt. Mit dem „Schulfernsehen“, das auch teilweise von der Bildungspolitik finanziert wird, tut SF Schweizer Fernsehen der Forderung nach formaler Bildung im Fernsehen Genüge. Der Forderung der „Qualität im Gesamtprogramm“ kommt SF Schweizer Fernsehen nach. Doch die dahinterliegende Forderung, weniger populäre Unterhaltung und

stattdessen Kultur und Bildung anzubieten, kann die SRG SSR nicht erfüllen, ohne die Zuschauerakzeptanz zu verlieren.

## **5.6 Interpretation des Bildungsauftrags: Bildungsbegriff und Bedarfserfassung**

Dieses Kapitel untersucht mit Hilfe von Fachgesprächen mit Redaktionsverantwortlichen, wie SF Schweizer Fernsehen den Bildungsauftrag interpretiert. Damit soll die These 3.2 bestätigt werden, die lautet: An der Interpretation des Bildungsauftrags zeigt sich, wie ein PSB-Veranstalter die unterschiedlichen Ansprüche priorisiert und erfüllt.

SF Schweizer Fernsehen stand im Mittelpunkt der Kritik über die mangelnde Erfüllung des Bildungsauftrags und publiziert seit 2004 die eigene Erfüllung des Bildungsauftrags stärker. Gleichzeitig ist mit dem „Pacte multimédia pour la formation“ und dem daraus entstandenen Projekt „SF Wissenspilot“ eine Strategieänderung in der Positionierung zu erkennen.

In der Unternehmensstrategie von SF Schweizer Fernsehen, die die Geschäftsleitung zuletzt im Jahr 2004 überarbeitete, wird Bildung nicht explizit erwähnt:

SF DRS macht ein erfolgreiches Fernsehprogramm für die deutsche Schweiz. Es zeichnet sich aus durch Qualität, Vielfalt in der Berichterstattung und journalistische Unabhängigkeit. SF DRS trägt zur politischen Meinungsbildung bei, prägt den gesellschaftlichen Diskurs und fördert das kulturelle Schaffen. Das Angebot erfüllt das Bedürfnis des Publikums nach Information, Unterhaltung, Spiel und Entspannung. (SF DRS 2004: 1)

Der Bildungsauftrag wird das erste Mal in dem SF-Leitbild vom Oktober 2006 erwähnt. Unter „Unser Auftrag“, Unterpunkt 21. „Wir informieren“ gehen Information und Bildung ineinander über (SF Schweizer Fernsehen 2006b: 29):

- In intelligenten und kontroversen Diskussionen vertiefen wir verschiedene Standpunkte und Haltungen zu aktuellen Themen. Das vielfältige Angebot attraktiver Dokumentarfilme illustriert komplexe Zusammenhänge publikumsnah.
- Die verschiedenen Ratgebersendungen bieten praxisnahe und konkrete Anregungen und Unterstützung zu Themen des Konsums, der Gesundheit und zu Fragen des Zusammenlebens.
- Bildung interpretieren wir umfassend im Sinne der Vermittlung von Orientierungswissen und Lebensberatung.

Dieser Text muss in Zusammenhang mit einem Public-Relations-Kommunikationsziel gesehen werden, was sich an den positiv besetzten Adjektiven ausdrückt. Deshalb lässt sich ein Bildungsbegriff ausmachen, doch die Aussagen sollten nicht als kohärente Bildungsstrategie angesehen werden. Als Tendenz zu erkennen sind ein Schwerpunkt Meinungsbildung und Vermittlung von Hintergrundwissen, Ratgebersendungen zu einem disparaten Themenspektrum (Konsum, Gesundheit, Zusammenleben). Der dritte Punkt fasst die beiden ersten Punkte zusammen: Orientierungswissen und Lebensberatung. Damit setzt SF Schweizer

Fernsehen die Vorgaben der SRG SSR in der Interpretation des Bildungsauftrags um: Bildung bei SF Schweizer Fernsehen hat Schwerpunkte auf der Meinungsbildung und der Ratgeberfunktion. Damit interpretieren die Redaktionen, wie schon gezeigt, den Bildungsauftrag als Informationsvermittlung.

Im März 2006 veröffentlichte SF Schweizer Fernsehen erstmals eine eigene Programmbilanz, in der das Unternehmen Stellung zu dem Leistungsauftrag und der Bildung nimmt unter der Überschrift: „Der Leistungsauftrag fordert einen Beitrag im Bildungsbereich“ (SF Schweizer Fernsehen 2006a). Dieser Beitrag, so SF Schweizer Fernsehen, bestehe aus vier Sendungen, die einen wichtigen „Beitrag in Sachen Bildung“ leisten. „Horizonte“ und „Menschen, Technik, Wissenschaft“ („MTW“) sind Dokumentarsendungen, „nano“ ist eine populärwissenschaftliche Sendung mit Berichten, Dokumentationen und aktuellen Meldungen aus Wissenschaft und Technik. Die Einordnung dieser Programme im Hinblick auf ihre Bildungswirkung erfolgt in Kapitel 5.7. An dieser Stelle kann bereits festgehalten werden, dass mit den Sendungsbeispielen Bildung mit Information gleichgesetzt wird.

Das „Schulfernsehen“ als vierte genannte Sendung ist eine didaktisch aufbereitet und wird sowohl für den Einsatz in Schulen als auch für die Ausstrahlung im regulären Programm produziert. Das „Schulfernsehen“ ist die einzige Sendung mit Lernziel und sticht insofern aus dem allgemeinen Programm heraus. Das „Schulfernsehen“ wird von SF Schweizer Fernsehen unabhängig von Schulbehörden produziert, doch steht die Redaktion in engem Kontakt mit den zuständigen Bildungs-Stakeholdern. Damit ist beim „Schulfernsehen“ eine direkte Verzahnung mit der Bildungslandschaft und eine Bedarfserfassung bei den Stakeholdern gegeben.

In der Selbstbeschreibung sieht sich SF Schweizer Fernsehen vor allem als objektiver Vermittler von Sachinformationen, Impulsgeber für Wissenserweiterung und Weiterbildung, Anreizstifter für geistige Beschäftigung und zur Selbstverwirklichung.

SF Schweizer Fernsehen versteht sich hingegen nicht als Lernmedium, Medium zur Fort- und Weiterbildung oder Medium zur Propagierung von Lernanlässen. Ein formales Bildungsverständnis widerspricht der Auffassung von Bildungsvermittlung, die die SRG SSR vertritt. Die SRG SSR erläutert, dass das Angebot nicht pädagogisch und didaktisch ausgerichtet sein solle, sondern dass vielmehr die Medienpädagogik dafür sorgen müsse, dass die Nutzer mit den Inhalten umzugehen lernten. Damit sieht SF Schweizer Fernsehen für sich eine Informationsfunktion.

Bezog SF Schweizer Fernsehen die Erfüllung des Bildungsauftrags vor 2006 ausschliesslich auf den Distributionskanal Fernsehen, kam in der „Bildungsinitiative 2006“ die Onlineplattform hinzu.



2006 arbeitete die SRG SSR an der Entwicklung einer Strategie zur zeitgemässen Umsetzung des Bildungsauftrags. Im Juni 2007 war der endgültige Stand nicht publiziert, deshalb müssen die hier gemachten Aussagen als vorläufig gelten. Fest steht bislang, dass der Bildungsauftrag im Wesentlichen online erfolgen und die neuen Medien nutzen soll.

SF Schweizer Fernsehen baut seine Bildungsstrategie weiter Richtung Online aus, was, wie bereits gezeigt, einerseits die Bildungsstakeholder befriedigt und die PSB-Kompetenz stärkt und andererseits die Zuschauerakzeptanz des Fernsehprogramms nicht mindert. Den Kern der neuen Strategie bildet eine Onlinebildungsplattform unter dem Markennamen „SF Wissen“.

In der Bildungsinitiative soll eine internetbasierte Bildungsplattform realisiert werden, die zumindest in der Anfangsphase massgeblich von SF Schweizer Fernsehen getragen wird (SRG SSR Idée Suisse 2007: 12). Für die Bildung bedürfe es eines Angebotes, das an die Bedürfnisse des Einzelnen angepasst werden kann. Daraus folgert SF Schweizer Fernsehen, dass die mediale Bildung multimedial, interaktiv und online sein sollte.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass SF Schweizer Fernsehen im generellen Programm auf Information als Bildung setzt. Einzig das „Schulfernsehen“ ist klassisches formales Bildungsfernsehen. Damit offeriert SF Schweizer Fernsehen allen wichtigen Stakeholdern die Bildungsprogramme, die ihren Ansprüchen genügen: Die Sendungen im Informations- und Aktualitätsbereich schaffen gesellschaftlichen Mehrwert, indem sie die demokratische Auseinandersetzung fördern, die Konsum- und Ratgeber-sendungen bringen dem Publikum einen direkten Nutzen, und das „Schulfernsehen“ ist eine didaktisch aufbereitete Sendung mit Lernziel, wie sich die Bildungsstakeholder es wünschen (zu den Wünschen der Bildungsstakeholder, siehe Kapitel 5.5.4).

Den Bedarf nach diesen Gruppen von Bildungssendungen eruiert SF Schweizer Fernsehen bei den massenattraktiven Informations- und Ratgeberprogrammen über die Einschaltquoten, bei dem weniger quotenträchtigen Programm des „Schulfernsehens“ im Dialog mit den Stakeholdern. Damit offeriert SF Schweizer Fernsehen ein Bildungsprogramm, das sich an den Ansprüchen der Stakeholder orientiert, und schafft ein Gleichgewicht zwischen Publikumsattraktivität und PSB-Zielen.

## **5.7 Umsetzung der Bildungsstrategie: Struktur der Bildungsangebote**

Dieses Kapitel untersucht die Struktur der Bildungsangebote von SF Schweizer Fernsehen, um Aussagen zur Umsetzung der Bildungsstrategie machen zu können. In diesem Kapitel wird These 3.3 empirisch untersucht, die lautet: Zur Umsetzung des Bildungsauftrags stehen einem PSB-Veranstalter unterschiedliche Medien und Sendungsformen zur Verfügung, deren Auswahl und Zusammenstellung sich an den Ansprüchen der Stakeholder orientiert.

### 5.7.1 Bildung online: SF Wissen

In diesem Kapitel wird die Umsetzung der Bildungsstrategie auf der Onlineplattform von SF Schweizer Fernsehen untersucht, da dieser Distributionskanal laut der Bildungsstrategie (siehe Kapitel 5.5) künftig eine zentrale Rolle spielen soll.

Am 16.4.2007 wurde die Plattform „SF Wissen“ aufgeschaltet. SF Wissen ist in die Website [www.sf.tv](http://www.sf.tv) integriert und auf der Hauptnavigation sichtbar. Inhalt der Website sind Video-dossiers in zehn Rubriken:

- Wirtschaft & Arbeit
- Politik & Zeitgeschehen
- Mensch & Gesellschaft
- Umwelt & Energie
- Gesundheit & Medizin
- Forschung & Entwicklung
- Medien & Internet
- Kultur & Religion
- Länder & Regionen
- Tiere & Pflanzen

Die Rubriken enthielten am 21.5.2007 insgesamt 41 Dossiers. Die Anzahl pro Rubrik variiert zwischen zwei Dossiers („Medien und Internet“) und sechs Dossiers (Politik & Zeitgeschehen). Jedes Dossier enthält eine Kurzbeschreibung des Themas, Stichworte zum Thema, ein Bild und zwischen 5 und ca. 20 Videobeiträge. Die Videobeiträge sind unterschiedlich lang – teils kurze Clips von weniger als zwei Minuten, teils ganze Sendungen von über einer Stunde Länge.

Das Konzept ist ein themenbezogener Einstieg. Wichtigstes Kriterium für die Auswahl der Beiträge ist die „latente Aktualität“. In die Dossiers werden keine Schlagzeilen aufgenommen. Sport wird ebenfalls nicht berücksichtigt, da die Sportredaktion eine eigene Website pflegt.

Die Inhalte sind Eigenproduktionen der letzten Zeit und in Einzelfällen Archivbeiträge. Der Mehrwert ergibt sich daraus, dass die Inhalte verschiedener Sendungen vernetzt werden und dass ein themenorientierter Einstieg möglich ist. Alle anderen Bereiche des Onlineauftritts von SF Schweizer Fernsehen sind sendungs- oder fernsehskanalbezogen. Durch den themenorientierten Aufbau entsteht ein Werbeeffekt für eine breite Auswahl an Sendungen.

Die Ansprache der Nutzer ist bildorientiert. Pro Dossier sollen mindestens sieben Beiträge auf der Plattform sein, die ein gewisses Volumen an vertiefter Information bieten. Ziel von SF

Wissen ist, die Sendungsinhalte neu zu bündeln und so Mehrwert zu schaffen. Das schliesst reine Onlineanwendungen, die mit Fernsehen nichts zu tun haben, aus. Onlineanwendungen, die keinen Programmbezug haben, sind SF Schweizer Fernsehen gesetzlich untersagt.

Der Bildungsbegriff von SF Wissen orientiert sich naturgemäss an der Strategie von SF Schweizer Fernsehen und heisst demnach „Orientierungswissen und Lebensberatung“. Damit sind Kurse, die Kompetenzen lehren, wie zum Beispiel Sprachkurse, ausgeschlossen.

Künftig ist die Zusammenarbeit mit SR DRS geplant. Ab Herbst 2007 wird SR DRS einen „Wissenschanel“ aufschalten, der auf den gleichen Prinzipien/Themenkategorien basiert wie SF Wissen. Weiterhin soll die interaktive Komponente mehr betont werden mit der Option, sich Dossiers selbst zusammenzustellen. Die User sollen auch die Möglichkeit bekommen, Beiträge und Dossiers zu bewerten.

Mit SF Wissen setzt SF Schweizer Fernsehen seine Strategie „Information als Bildung“ online fort. SF Wissen offeriert eine themenorientierte Bündelung von Informationssendungen ohne didaktische Aufbereitung der Inhalte. Didaktische Zusätze wären rechtlich nicht möglich, da das Gesetz die programmbegleitende Natur der SRG-SSR-Onlineauftritte festlegt. Eine didaktische Aufbereitung ist auch nicht notwendig, wie eine von der BBC in Auftrag gegebene Studie bestätigt. Britische Lehrerinnen und Lehrer bewerteten das generelle Programm besser als die BBC-School-Broadcasting-Inhalte (Intuitive Media Research Services 2007: 2). Mit anderen Worten: SF Wissen ist gut im Unterricht einsetzbar und bringt für andere Zielgruppen einen ebenso grossen Nutzen, ist aber im engeren Sinn kein Bildungsangebot.

### **5.7.2 Bildungselemente in einzelnen Sendungen: Die Programmanalyse**

In diesem Kapitel soll mit den theoretischen Vorarbeiten in Kapitel 3.4 analysiert werden, welche Eigenproduktionen von SF Schweizer Fernsehen Lerneffekte zeitigen können.

Da die Identifikation bildender Elemente im Programm keiner übergeordneten Bildungsstrategie folgt, wurde eine Programmanalyse mit den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit durchgeführt. Die Untersuchung des Onlinearchivs der Sendepläne ergab 27 Sendungen, die in Tabelle 15 aufgeführt sind.

Tabelle 16: Klassifizierung der Sendungen in der Programmanalyse nach Genre und Ausstrahlungszeit

<b>Sendung</b>	<b>Genre</b>	<b>Themen/Fokus</b>	<b>Ausstrahlung</b>
Aeschbacher kocht	Reality/Talk	Schweizer Küche	2004
Leben wie zu Gotthelfs Zeiten	Reality	Geschichte	2004
Queer Eye	Reality	Makeover, Stilberatung	seit 2005
Quer	Reality	Lebens- und Orientierungshilfe	1996-2007
Quer Familientisch	Reality	Familienberatung	2006-2007
Traumjob	Reality	Casting, Bewerbung	2005
g&g sucht...	Reality	Bewerbung	2006
MTW	Dokumentarsendung	Wissenschaft, Technik, Natur und Umwelt	seit 1974
NETZ	Dokumentarsendung	Tiere, Umwelt	seit 1988
Die Matinee	Dokumentarsendung	kulturelle Themen der Gegenwart	1985–1994
DOK	Dokumentarsendung	Gesellschaft, Natur, Politik, Sport und Wirtschaft	seit 1990
Horizonte	Dokumentarsendung	Tier- und Naturfilme, Filme über historische oder wissenschaftliche Zusammenhänge	seit 2004
PHOTOSuisse	Dokumentarsendung	Schweizer Fotoszene	2004–2005
Club	Talk	Gesellschaft, Kultur, Politik, Sport, Medizin, Religion, Partnerschaft, Erziehung, usw.	seit 1985
Der Salon	Talk	Kulturgespräch	2003–2004
Kultur im Gespräch	Talk	wichtige Ereignisse aus allen klassischen Kunstbereichen	1993–1994
Literaturclub	Talk	Buchneuerscheinungen	seit 1990
NeXt	Talk	Wichtige Kulturereignisse	1990–2000
Sternstunde Philosophie	Talk	Philosophische, menschliche und gesellschaftliche Grundfragen	seit 1994
Zeitgenossen	Magazin	Die Ausrichtung orientiert sich am Lebensinhalt der Person	seit 1994
Forum	Magazin/Talk	Lebenshilfe und Weiterbildung	1992–1993
Trend – das Bildungsmagazin	Magazin/Talk	Zusammenhänge zwischen Technik, Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur und Politik	1997–1998
SP-Tier-Report	Magazin	Aspekte des menschlichen Umgangs mit Tieren	1995–1998
Bildung	Magazin/Talk	breites Themenangebot	1999–2003
PISA – Kampf der Kantone	Show	Sehen, Hören und Verstehen	2005–2006
Schulfernsehen	Schulfernsehen	Themen aus den Lehrplänen	seit 1964
Kassensturz	Konsumentenmagazin	Informationen für Konsumentinnen und Konsumenten	seit 1974

Quelle: Eigene Darstellung

Aufgrund dieser Indikatoren wurde ein „Bildungsgehalt“ ermittelt, basierend auf den in Kapitel 3.2 ermittelten Definitionen von Bildungsangeboten. Über die Quantität des Bildungsangebotes können keine Aussagen gemacht werden, da die Sendungen unterschiedlich häufig

fig ausgestrahlt werden und manche Sendungsnamen wie beispielsweise „Quer“ oder „DOK“ ein Markenname für mehrere Sendungsreihen sind, wie die Reihe „Familientisch“ bei „Quer“.

Im Folgenden sollen die Sendungen in Genregruppen auf ihren Bildungsgehalt untersucht werden.

Die Reality-Sendungen sind mit Ausnahme von „Quer“ in den Jahren seit 2000 entstanden, wobei SF Schweizer Fernsehen „Quer“ auch nicht als Reality-Sendung im eigentlichen Sinn bezeichnet. Insofern sind die Reality-Sendungen im Wesentlichen seit 2004 ausgestrahlt worden. Die Reality-Sendungen lassen sich vom Bildungsstandpunkt aus betrachtet in zwei Gruppen einteilen. „Aeschbacher kocht“, „Leben wie zu Gotthelfs Zeiten“, „Traumjob“, „g&g sucht...“ haben keinen Beratungscharakter, sondern zeigen Vorgänge in der realen Welt: Kochen, Leben zu historischer Zeit, Bewerbungsprozesse in Castingshows. Diese Sendungen können als Infotainment gelten, weisen aber keinen Bildungscharakter auf.

„Queer Eye“, „Quer“ und „Quer Familientisch“ dagegen können als Einstiegsberatung gelten. „Queer Eye“ ist ein Format, das Zuschauern Anregungen gibt (siehe Kapitel 3.4.3). Die Sendungen „Quer“ und „Quer Familientisch“ sind darauf angelegt, Lebens- und Orientierungshilfe zu geben, wobei der Familientisch als Familien- und Erziehungsberatung dient. Wenn derartige Sendungen didaktische Elemente aufweisen, beispielsweise wenn den Hauptfiguren Erziehungs- oder Stilprinzipien erklärt werden und sie diese üben, kann zu einem gewissen Grad von Bildung im Sinn eines Kompetenzbegriffs gesprochen werden.

Bei den Dokumentarsendungen zeigt sich, dass sie ausser „PHOTOSuisse“ alle vor 1990 entstanden. Das deutet daraufhin, dass der Dokumentarbereich aus der Zeit vor dem Fall des PSB-Monopols stammt und seitdem nicht weiterentwickelt wurde. Während „NETZ“ und „MTW“ naturwissenschaftlich dominiert sind, behandeln „DOK“ und „Horizonte“ auch gesellschaftliche Themen. Alle vier Sendungen werden 2007 noch ausgestrahlt, weshalb sich ein gewisses Übergewicht an Umwelt- und Technikthemen ergibt. Die „Matinee“ und „PHOTOSuisse“ dokumentieren den Kulturbereich, diese beiden Sendungen laufen 2007 nicht mehr. Durch Dokumentarsendungen können sich Lerneffekte ergeben, doch die Themenstellungen sind eher allgemein und orientieren sich an einem zweckfreien Bildungsbegriff, d.h. sie weisen wenig Anwendungspotenzial auf. Da sie nicht didaktisch aufbereitet sind, gelten sie als Information.

Die Talksendungen sind ausser dem „Club“ alle kulturell ausgerichtet. Die Inhalte sind zu meist eher an einem „Hochkultur“-Begriff orientiert, der an den klassischen Humboldt'schen Bildungsbegriff anknüpft. Bis auf den „Salon“ entstanden alle Sendungen in den 1990 Jahren oder davor, was auf eine gewisse Konjunktur dieser (Kultur-)Sendungen schliessen lässt. Die Lernmöglichkeiten sind gering einzustufen, da Talkformate sich an der Gesprächsstruktur

orientieren und die Zuschauer nicht wissen, worauf das Gespräch hinausläuft. Deshalb werden sie kontinuierlich überrascht und können allenfalls einzelne Fakten lernen.

Die Magazine resp. Magazine/Talk sind bis auf „Zeitgenossen“ als Bildungssendungen intendiert gewesen und in den 1990er Jahren entstanden. Diesem Anspruch wird nur die Sendung „Forum“ gerecht, da sie auf Weiterbildung und Lebenshilfe fokussiert. Die anderen Sendungen können je nach Schwerpunkt als Talk- oder Dokumentarsendung angesehen werden und zeitigen die entsprechenden Bildungswirkungen. Ein Spezialfall der Magazine ist das Konsumentenmagazin „Kassensturz“. Auch hier handelt es sich um Information, nicht um Bildung, da der „Kassensturz“ nach journalistischen, nicht nach didaktischen Prinzipien aufgebaut ist.

„PISA-Kampf der Kantone“ kann nicht als Bildungssendung angesehen werden, da bei einer Quizshow keine Lerneffekte entstehen (siehe Kapitel 3.4.4).

Das „Schulfernsehen“ ist mit der Intention produziert, Lerneffekte zu zeitigen, und kann durch seinen didaktischen Aufbau mit Lernzielen als formales Lernen gelten. Damit hat das „Schulfernsehen“ von seiner formalen Gestaltung her die grössten (potenziellen) Lerneffekte. Die Thematik orientiert sich, wie der Name besagt, an Lehrplänen und ist deshalb vor allem für Kinder und Jugendliche geeignet.

Insgesamt zeigt die Programmanalyse, dass sich neben dem „Schulfernsehen“ Lerneffekte insbesondere durch die Reality-Sendungen ergeben. Vor allem bei den Reality-Sendungen findet sich die Beratung, die SF Schweizer Fernsehen in Bezug auf die Erfüllung des Bildungsauftrags betont (siehe Kapitel 5.5.1).

Andere Sendungen, vor allem im Talkbereich, befassen sich überwiegend mit Kultur und weisen wenig Bildungswert auf. Insofern bestätigt die vorliegende Arbeit die Ergebnisse von Naef/Näegeli/Schanne, die herausfanden, dass sich der Bildungsbegriff an Kultur und Wissenschaft orientiert, dass aber gleichzeitig die Vermittlung von alltagsrelevantem Wissen an Bedeutung gewonnen hat (Naef/Näegeli/Schanne 2006: 53). Im Vergleich zu den 1990er Jahren wird deutlich, dass heute magazinartige Sendungen mit Dokumentationscharakter ausser solchen mit naturwissenschaftlichen Themen verschwunden sind.

Die Untersuchung zeigt, dass gerade im Reality-Bereich einige Sendungen als Bildung klassifiziert werden könnten. SF Schweizer Fernsehen hält sich in diesem Zusammenhang jedoch an die Ansprüche der Stakeholder. Da Reality-Programme häufig kritisiert werden (siehe Kapitel 3.4.3), werden diese nicht als Bildung klassifiziert, sondern als Unterhaltung. Gleichzeitig bestätigt die Programmanalyse, dass ausser dem Schulfernsehen und einzelnen Reality-Shows keine bildungsrelevanten Eigenproduktionen bei SF Schweizer Fernsehen zu finden sind.

### 5.7.3 Bildung im Spiegel der Programmstatistik

In diesem Kapitel soll These 3.4 untersucht werden, die lautet: Mit dem Auftreten privater Rundfunkkonkurrenz im Markt und mit der Sendervermehrung in der Digitalisierung erhalten die Zuschauer als Stakeholder mehr Gewicht. Um diese These belegen zu können, wurde die Programmstatistik nach Unterhaltung, Bildung und Information ausgewertet, wobei eine Zunahme der reichweitenstarken Programme als Stärkung der Zuschauerinteressen gewertet wurde.

Um auf Basis der Programmstatistik Aussagen zur Wahrnehmung des Bildungsauftrags durch die SRG SSR treffen zu können, müssen zunächst die für die Bereiche „Unterhaltung“, „Bildung“ und „Information“ relevanten Programmkategorien identifiziert und zusammengefasst werden.

Die SRG SSR erhebt Zuschauerdaten auf der Basis eines eigenen Klassifizierungssystems. Die Sendungen werden von den verantwortlichen Redaktorinnen und Redaktoren codiert und vom Forschungsdienst kontrolliert. Codiert werden immer vollständige Sendungen, keine einzelnen Beiträge. Jeder Sendung wird nur ein einziger Code zugeordnet. Nicht immer existieren eindeutige Kriterien, nach denen eine Sendung codiert wird. Zudem können viele Sendungen generell nur schwer zugeordnet werden. Insofern ist bei der Klassifizierung von Sendungen ein gewisser Spielraum vorhanden, was bei der Interpretation der folgenden Daten berücksichtigt werden muss.

Die Angebots- und Nachfrageanalyse der SRG SSR untergliedert das Programmangebot in 11 Programmkategorien: (1) Aktualität, (2) Information, (3) Kultur und Bildung, (4) Religion, (5) Musik, (6) Theater, (7) Filme, Fernsehfilme und -serien, (8) Unterhaltung, (9) Sport, (A) Kinder- und Jugendsendungen, (B) Andere Sendungen. Dieses Raster ist in sich nicht ganz konsistent, da ihm unterschiedliche Klassifikationskriterien zugrunde liegen. Aktualität betont zum Beispiel die zeitliche Komponente, Sport beschreibt einen Themenbereich, Kinder- und Jugendsendungen beziehen sich auf eine Zielgruppe.

Tabelle 16 zeigt die Entwicklung des Programmangebots von SR DRS (ab 2006: SF Schweizer Fernsehen) nach Programmkategorien von 1990 bis 2004 als prozentualen Anteil am Gesamtprogramm. Bei der Interpretation ist zu beachten, dass das Sendevolumen von SF Schweizer Fernsehen sich seit 1990 knapp verfünffacht hat: von 318'553 Programmstunden 1990 (Schweizerische Radio- und Fernsehgesellschaft (Bern) 1991) auf 1'577'702 Programmstunden 2005 (Schweizerische Radio- und Fernsehgesellschaft (Bern) 2005).

Tabelle 17a: Entwicklung des Programmangebots nach Programmkategorien, 1990 bis 1997, SR DRS (ab 2006: SF Schweizer Fernsehen), prozentualer Anteil am Gesamtprogramm

Programmkategorien, in %	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
Aktualität	11,1%	13,7%	11,1%	10,2%	6,3%	6,1%	5,6%	7,2%
Information	11,5%	11,2%	11,3%	9,9%	5,2%	5,9%	6,3%	6,3%
<b>Kultur und Bildung</b>	<b>14,6%</b>	<b>15,3%</b>	<b>15,0%</b>	<b>13,6%</b>	<b>7,3%</b>	<b>7,6%</b>	<b>7,7%</b>	<b>8,9%</b>
Religion	0,8%	0,9%	0,7%	0,6%	0,3%	0,7%	4,4%	0,9%
Musik	3,1%	3,5%	2,8%	2,3%	1,5%	1,3%	1,3%	2,3%
Theater	0,6%	0,3%	0,5%	0,5%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%
Filme, Fernsehfilme und -serien	19,1%	17,0%	17,6%	26,7%	20,7%	19,1%	17,9%	21,6%
Unterhaltung	7,5%	7,3%	6,4%	6,8%	5,1%	5,7%	5,0%	5,5%
Sport	16,5%	16,5%	21,6%	14,5%	9,2%	9,0%	11,4%	9,4%
Kinder- und Jugendsendungen	5,0%	4,9%	5,1%	4,7%	2,9%	2,8%	3,2%	6,4%
Andere Sendungen	10,2%	9,5%	7,8%	10,2%	41,2%	41,8%	37,1%	31,3%

Quelle: Jahresberichte SRG, Band 2, 1991-1998

Tabelle 16b: Entwicklung des Programmangebots nach Programmkategorien, 1998 bis 2004, SR DRS (ab 2006: SF Schweizer Fernsehen), prozentualer Anteil am Gesamtprogramm

Programmkategorien, in %	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Aktualität	8,1%	8,1%	7,6%	7,9%	7,0%	20,3%	19,6%
Information	5,6%	4,9%	4,6%	7,2%	6,3%	9,0%	9,5%
<b>Kultur und Bildung</b>	<b>8,1%</b>	<b>7,8%</b>	<b>7,9%</b>	<b>8,7%</b>	<b>8,4%</b>	<b>9,3%</b>	<b>9,5%</b>
Religion	0,9%	0,8%	0,9%	0,8%	0,8%	0,5%	0,5%
Musik	2,3%	2,3%	2,2%	2,4%	2,5%	2,3%	3,6%
Theater	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,0%
Filme, Fernsehfilme und -serien	24,0%	27,2%	34,3%	34,6%	32,2%	17,4%	16,6%
Unterhaltung	6,8%	5,5%	5,2%	4,1%	3,6%	3,1%	2,7%
Sport	11,1%	8,0%	9,1%	7,6%	8,6%	9,9%	10,9%
Kinder- und Jugendsendungen	8,8%	10,5%	3,0%	3,4%	3,0%	1,5%	1,5%
Andere Sendungen	24,2%	24,8%	25,0%	23,0%	27,5%	26,5%	25,5%

Quelle: Jahresberichte SRG, Band 2, 1999–2005

Die Übersicht der Programmstatistik seit 1990 zeigt, dass der Anteil der Programmkategorie „Kultur und Bildung“ von 1990 bis 1994 auf die Hälfte reduziert wurde. Der Anteil unterhaltender Programme (Kategorien „Filme, Fernsehfilme und -serien“, „Unterhaltung“ und „Sport“) schwankt stark über den Zeitraum und hat seine Spitze um 2000/2001 mit knapp der Hälfte des Programmvolumens. Die starke Zunahme der Informationsprogrammkategorien „Aktualität“ und „Information“ seit 2003 ist auf die Einführung von SF info zurückzuführen, da SF info Beiträge dieser Programmkategorien wiederholt.

Die elf Programmkategorien sind wiederum in Sendegattungen untergliedert. Mit Hilfe dieser Feingliederung wird der Untersuchungsgegenstand „Bildung“ erfasst.

Die Programmkategorie 3, „Kultur und Bildung“ umfasst die Kategorie 35 „Bildungssendungen“. Diese Unterkategorie ist unterteilt in die Bereiche 351 „Schulfernsehen“, 352 „Telekurse“ und 353 „Übrige Bildungssendungen“. Die Unterkategorie 35 beinhaltet formale Bildungssendungen mit didaktischem Anspruch und Bezug zum Bildungssystem („Schul-



fernsehen“) sowie Sendungen, die von der Redaktion „Familie und Bildung“ (bis 1993) produziert wurden.

Tabelle 18a: Anzahl Programmstunden der Kategorie „Bildung i.°e.°S.“, Anteil der Kategorie „Bildung i.°e.°S.“ an der Kategorie „Kultur und Bildung“ und Anteil Bildung i.°e.°S./Gesamtprogramm, 1990–1996

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Bildung i.°e.°S.	19'272	19'448	19'985	19'046	18'216	17'177	17'461
Anteil Bildung i.°e.°S./Kultur u. Bildung	41,4%	40,9%	43,2%	35,8%	29,3%	27,8%	26,9%
Anteil Bildung i.°e.°S./Gesamt	6,0%	6,3%	6,5%	4,9%	2,1%	2,1%	2,1%

Quelle: Jahresberichte SRG SSR, Band 2, 1991-1997

Tabelle 17b: Anzahl Programmstunden der Kategorie „Bildung i.°e.°S.“, Anteil der Kategorie „Bildung i.°e.°S.“ an der Kategorie „Kultur und Bildung“ und Anteil Bildung i.°e.°S./Gesamt, 1997–2004

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Bildung i.°e.°S.	17'410	16'883	17'276	18'005	23'424	21'819	19'132	13'106
Anteil Bildung i.°e.°S./Kultur u. Bildung	26,9%	26,9%	26,0%	26,5%	29,8%	27,1%	13,0%	8,7%
Anteil Bildung i.°e.°S./Gesamt	2,4%	2,2%	2,0%	2,1%	2,6%	2,3%	1,2%	0,8%

Quelle: Jahresberichte SRG SSR, Band 2, 1998-2005

Tabelle 17 zeigt die Anzahl Programmstunden der Kategorie „Bildung i.°e.°S.“, den Anteil der Kategorie „Bildung i.°e.°S.“ an der Kategorie „Kultur und Bildung“ und den Anteil der Kategorie „Bildung i.°e.°S.“ am Gesamtprogrammvolume zwischen 1990 und 2004.

Die Programmstatistik spiegelt den strukturellen Wandel von SF Schweizer Fernsehen oder SF DRS, wie es bis 2006 hiess. Bis 1993 war die Redaktion „Familie und Bildung“ eine Hauptredaktion, und Bildung machte etwa 6 Prozent des Programmvolumens aus. Dieser Wert sank 1993 mit der Auflösung der Redaktion auf knapp 5 Prozent, danach bis 2002 auf um 2 Prozent und seit 2004 auf unter 1 Prozent. Der geringe Anteil der als „Bildung“ klassifizierten Sendungen seit Mitte der 1990er Jahre ist auch ein Ausdruck der Tatsache, dass seit der Auflösung der Bildungsredaktion die Anzahl der Bildungssendungen abnahm.

Tabelle 17 zeigt aber auch, dass mit der Debatte um den Kulturauftrag ab 1993/1994 (siehe Kapitel 5.4.2) die Programmkategorie „Bildung“ zugunsten der Kultur zurückgefahren wurde. Der Anteil der Programmkategorie „Kultur“ blieb, wie Tabelle 18 (S. 143) zeigt, seit 1994 weitgehend stabil und verzeichnete seit 2002 wieder Zuwächse. Der Anteil der Bildung an der Programmkategorie „Bildung und Kultur“ dagegen sank von etwa einem Viertel des Programmvolumens ab 1996 auf weniger als 10 Prozent 2004.

Damit belegt die Programmstatistik, dass seit 1990 mit der zunehmenden Konkurrenz im deutschsprachigen Raum SF Schweizer Fernsehen mit einem Ausbau der quotenstarken Programme reagierte und so dem Stakeholder „Publikum“ mehr Gewicht einräumte. Die Programmstatistik zeigt auch, dass nach 1993 zunehmend mehr Information als Bildung inter-

pretiert wurde und die didaktisch orientierte Bildung bis auf das „Schulfernsehen“ verschwand.

#### **5.7.4 Umsetzung der Bildungsstrategie: Organisatorische Verankerung seit 1980**

Als Spiegel der Programmstatistik wurden die institutionellen Strukturen bei SR DRS untersucht. Damit soll gezeigt werden, dass die Redaktionen, die die reichweitenstarke Programme produzieren, erweitert wurden und im Gegenzug Redaktionen, die weniger massenattraktive Programme produzieren, abgebaut wurden. Der Umbau der Strukturen zeigt, dass sich nicht nur die Programme, sondern auch die Organisation in den 1990er Jahren an Publikumsinteressen ausrichtet.

Obwohl sich schon in den 1970er Jahren eine gewisse Ernüchterung breitgemacht hatte in Bezug auf die Bildungswirkung des Fernsehens, spielte Bildung in den 1980er Jahren bei SF DRS eine wichtige Rolle. 1964 war die Abteilung „Familie und Erziehung“ gegründet worden und 1980 Familie und Fortbildung, ab 1988 in „Familie und Bildung“ umbenannt worden. Die Redaktion „Familie und Bildung“ umfasste nach Aussagen von Fachgesprächspartnern ungefähr 150 Mitarbeiter in 8 Redaktionen. Damit war die Bildung institutionell stark abgestützt (Danuser/Treichler 1993: 194). Den ersten Entwicklungsschwerpunkt bildete das „Schulfernsehen“. In den folgenden Jahren wurden die Bildungsangebote für Jugendliche und Erwachsene stark ausgebaut (Bonfadelli et al. 2007: 127).

In dieser Zeit waren nach Aussagen der Fachgesprächspartner die hohe Anzahl an Koproduktionen mit ARD/ZDF und BBC und die Bandbreite der Bildungssendungen charakteristisch. Damals war das Schlagwort die „zielgruppenbetonte Bildung“ gewesen, die die Redaktionen mit Vorschulsendungen, „Schulfernsehen“, Erwachsenenbildung und Sprachsendungen realisierten. Die Kernphilosophie der Abteilung war die Vernetzung der Sendungen, beispielsweise wurde ein Beitrag im „Schulfernsehen“ im Erwachsenengefäß aus anderer Perspektive erneut betrachtet. Zudem kooperierte SF DRS zum Schluss mit rund 50 Institutionen, Verbänden und Interessengruppen aus dem Bildungsbereich. Diese Kooperationen wurden auch benutzt, um für die Zuschauer einen Mehrwert zu schaffen und die Bildungswirkung der Sendung zu erhöhen. Beispielsweise wurden zu einem Thema innerhalb einer Ratgebersendung Telefonnummern eingeblendet, unter denen Interessierte Fragen stellen konnten.

Beiträge aus „Familie und Bildung“ machten rund 25 Prozent des Gesamtprogramms aus. Wochentags vormittags wurden 2 Stunden „Schulfernsehen“ und nachmittags von 16.00 bis 18.30 Uhr ein weiteres Bildungsprogramm ausgestrahlt. Die Bildungsredaktionen hatten einen Strukturplan und ein Konzept für differenzierte Zielgruppen entwickelt (Kinder, Erwachsene, Ältere, Behinderte, Eltern).

1993 wurde die Programmabteilung „Familie und Bildung“ aufgelöst. Die 1996 geschaffene Bildungsredaktion bestand aus „Schulfernsehen“, Infothek und der Gehörlosensendung „Se-

hen statt Hören“, sie wurde 1998 aufgelöst. 2007 ist Bildung nur noch in der Schulfernsehredaktion institutionell verankert. Damit spiegelt der institutionelle Wandel bei SF Schweizer Fernsehen in den 1990er Jahren die Hinwendung zum Publikum als Stakeholder.

### 5.7.5 Nutzung und Akzeptanz der Bildungsangebote

Dieses Kapitel soll die Nutzung der Bildungsangebote von SF Schweizer Fernsehen anhand der Auswertung der Zuschauerdaten darstellen. Zusätzlich zu den Haushaltsratings, die eine Art Reichweite darstellen, wurde als quantitativer Indikator eine Imagestudie der SRG SSR aus dem Jahr 2000 hinzugezogen. Neuere Imagedaten zu SF Schweizer Fernsehen sind erhältlich, doch Bildung war nicht Gegenstand der SF Imagestudien 2005 und 2006. Die Imagedaten dienen als Qualitätsindikatoren, da sich die Zuschauerakzeptanz eines weniger massenattraktiven Programms nicht allein in Reichweiten, sondern auch im Image der Angebote bei den Zuschauerinnen und Zuschauern ausdrückt.

Die Nutzung und Akzeptanz der Bildungsinhalte wurde ermittelt durch die Auswertung von Zuschauerdaten (Telecontrol-Ergebnisse), Programmvolume / Angebots- und Nachfrageanalyse SF DRS, Beachtung und Beurteilung nach Programmkategorien. Diese Daten sind Haushaltsratings, d. h., es handelt sich um den prozentualen Anteil der Haushalte, die ein Fernsehprogramm beziehungsweise eine Sendung während der entsprechenden Zeiteinheit eingeschaltet haben.

Tabelle 19a: Nachfrage SF Schweizer Fernsehen 1990 bis 1997, durchschnittliche Nutzung der Programmkategorien in Minuten/Tag auf Basis des Haushalts

SF 1 und SF zwei	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
Bildungssendungen i.°e.°S.*	0.3	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
Kultursendungen**	3	4	3	4	3	3	4	4
Informationssendungen	5	5	5	5	5	5	6	7
<b>Bildungssendungen i. w. S.***</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>
Aktualität	10	12	16	18	18	17	16	17
Religion, Musik, Theater	3	2	2	2	2	2	2	2
Unterhaltung****	35	30	32	30	33	27	35	32
Kinder- und Jugendsendungen	2	2	2	1	1	1	1	1
Andere Sendungen	7	6	5	6	8	7	7	7
Gesamt	66	62	65	67	71	62	71	69

Quellen: SRG SSR, Prognos AG, \* Programmkategorie 35, \*\* exklusive Bildungssendungen i.°e.°S., \*\*\* Bildungs-, Kultur- und Informationssendungen, \*\*\*\* Filme, Fernsehfilme, -serien, Unterhaltung, Sport

Tabelle 18b: Nachfrage SF Schweizer Fernsehen 1998 bis 2005, durchschnittliche Nutzung der Programmkategorien in Minuten/Tag auf Basis des Haushalts

SF 1 und SF zwei	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Bildungssendungen i.°e.°S.*	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.1	0.2
Kultursendungen**	4	5	5	5	6	6	6	7
Informationssendungen	7	7	6	8	8	7	8	8
<b>Bildungssendungen i. w. S.***</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>
Aktualität	18	20	19	21	19	20	19	19
Religion, Musik, Theater	2	2	2	2	2	2	2	2
Unterhaltung****	36	34	36	35	39	37	41	39
Kinder- und Jugendsendungen	1	1	1	1	1	1	1	0
Andere Sendungen	7	8	8	9	10	9	10	9
Gesamt	76	77	77	80	84	82	86	84

Quellen: SRG SSR, Prognos AG, \* Programmkategorie 35, \*\* exklusive Bildungssendungen i.°e.°S., \*\*\* Bildungs-, Kultur- und Informationssendungen, \*\*\*\* Filme, Fernsehfilme, -serien, Unterhaltung, Sport

Grundsätzlich zeigt sich, dass die durchschnittliche Nutzung der Programme von SF 1 seit der Einführung von SF zwei 1997 zugenommen hat. In der Kategorie „Kultur und Bildung“ ist die Nachfrage nach Kultur und Information grösser als nach Bildung. Die Kategorie 35 „Bildung“ verzeichnet keine Rückgänge seit 1990, was darauf schliessen lässt, dass die Bildungssendungen (seit 2003 nur „Schulfernsehen“) zwar nicht von einem breiten Publikum angesehen werden, aber ihre Zielgruppe durchaus finden. Beispielsweise erreichte das „Schulfernsehen“ ca. 20'000 Zuschauer bei der Sendung „Berufsfeld Konditor/in“ – eine beachtliche Zahl – angesichts der Tatsache, dass es pro Jahr schweizweit nur etwa 250 Ausbildungsplätze in diesem Berufsfeld gibt (Auskunft der Redaktion „Schulfernsehen“). Bei dem „Schulfernsehen“ kommt die Nutzung im Unterricht hinzu.

In der Imagestudie aus dem Jahr 2000 fragte die SRG SSR unter anderem nach dem Stellenwert und der Akzeptanz der Bildungsinhalte. Der Stellenwert der Bildung bei dem Publikum erwies sich als gering: Gefragt nach der Wichtigkeit von ausgewählten SRG-Aufgaben, wiesen die Befragten der „Bildung“ in der Deutschschweiz den letzten von 15 Plätzen zu. Die Einschätzung des Aufgabengebiets „Bildung“ spiegelte sich in der Beurteilungsskala wieder: In der Deutschschweiz ergab sich ein Bewertungswert von 3,5 (Tendenz zu „weniger wichtig“).

In einer zweiten Stufe wurde danach gefragt, wie zufrieden die Befragten mit der Umsetzung der verschiedenen Aufgaben in den TV- und Radioprogrammen der SRG sind. Überdurchschnittliche Zufriedenheit zeigten die Befragten mit der Informationsverbreitung. Weniger zufrieden zeigte sich das Publikum unter anderem mit den Kultur- und Unterhaltungsangeboten.

Im Vergleich mit anderen TV-Sendern, die in der Schweiz empfangbar sind, schnitt die SRG SSR besser ab als die Mitbewerber. In der Deutschschweiz belegten die SRG SSR-Fernseh-

programme Platz 1 (öffentlich-rechtliche Sender Ausland 4,1; kommerzielle Anbieter Ausland 3,5; sprachregionale Anbieter Deutschschweiz 3,2 und Platz 5: lokale Schweizer Anbieter 3,1).

Für SF Wissen lagen im Mai 2007 noch keine öffentlichen Nutzungszahlen vor. An dieser Stelle die Nutzung der Onlineangebote von SF Schweizer Fernsehen zu debattieren, wäre wenig hilfreich, da nur die Daten von [www.sf.tv](http://www.sf.tv) frei verfügbar sind und sich somit keine Aussagen über einzelne Sendungen machen lassen. An dieser Stelle soll nur darauf hingewiesen werden, dass [www.sf.tv](http://www.sf.tv) aufgrund attraktiven Videoinhalte und starken Marke zu den reichweitenstärksten Websites der Deutschschweiz gehört (Trappel/Uhrmann 2006b: 63). Inwiefern die Plattform SF Wissen von diesen Vorteilen profitieren kann, wird sich zeigen, sobald die Plattform in den Markt eingeführt ist.

In Bezug auf die Publikumsakzeptanz ist festzuhalten, dass die durchschnittliche Nutzung trotz des Rückgangs der Bildungssendungen seit 1990 auf niedrigem Niveau stabil blieb. Damit ist davon auszugehen, dass die Programmkategorie 35 „Bildung“ ihr Publikum hat, dieses allerdings kein Massenpublikum darstellt. Die Imagestudie bestätigt diese Vermutung: im Gesamtpublikum hatte Bildung 2000 keinen grossen Stellenwert. Zu einem gewissen Grad bestätigen diese Ergebnisse die Strategie von SF Schweizer Fernsehen: Die Reduktion der Bildungssendungen auf das „Schulfernsehen“ hat sich auf die Zielgruppe dieser Sendungen nicht negativ ausgewirkt. Mit anderen Worten: Als deutlich mehr Bildungsprogramm verfügbar war (bis 1993), wurde dieses Programm durchschnittlich nicht mehr genutzt als heute das „Schulfernsehen“ allein. Damit schöpft SF Schweizer Fernsehen das vorhandene Bildungsinteresse aus.

## **5.8 Fazit**

Das Fazit zum Bildungsauftrag von SF Schweizer Fernsehen soll die Frage beantworten, die am Anfang dieser Arbeit gestellt wurde: Wie interpretieren die SRG SSR und SF Schweizer Fernsehen den Bildungsauftrag im Rahmen ihrer Strategie, und wie setzt SF Schweizer Fernsehen ihn um?

Die gesetzlichen Grundlagen, die für die SRG SSR massgeblich sind, definieren den Bildungsauftrag nicht konkret. Damit lässt das RTVG, die Konzession und die RTVV der SRG SSR Spielraum zur Interpretation des Bildungsbegriffs. Dieser Spielraum ist die Programmautonomie, die der SRG SSR von der Verfassung garantiert wird und damit ein konstitutiver Teil des PSB-Verständnisses ist.

Um den Bildungsauftrag zu erfüllen, erhebt die SRG SSR die Anforderungen bei den Stakeholdern. Die Bildungspolitik in der Deutschschweiz legt einerseits Wert auf das „Schulfernsehen“ und fordert andererseits mehr „Qualität“ im Programm, wobei Qualität im Sinn

eines mehr von Hochkultur und weniger von Unterhaltung geprägten Programms zu verstehen ist.

Diesen Forderungen kann SF Schweizer Fernsehen nicht nachkommen, da es durch eine derartige Umpolung des Programms Teile des Publikums verlieren würde. Da die Akzeptanz des Publikums zentral für die Legitimation eines PSB ist, wäre eine solche Strategie auch wenig nutzenstiftend.

Deshalb interpretiert SF Schweizer Fernsehen den Bildungsauftrag zum grössten Teil als Information. Bildung zeigt SF Schweizer Fernsehen nur dort, wo sich die Bildungslandschaft beteiligt – im „Schulfernsehen“. Die Programmanalyse hat gezeigt, dass Lerneffekte bei SF Schweizer Fernsehen auch in Reality-Eigenproduktionen möglich sind. Diese klassifiziert SF als Unterhaltung, was denjenigen Stakeholdern entgegenkommt, die Lerneffekte mit dem Humboldt'schen Bildungsideal assoziieren.

Bildungssendungen im Fernsehen, die Lernziele haben und auf didaktische Vermittlung setzen, sind nicht mehr zeitgemäss und waren auch zu ihrer Blütezeit eine ineffiziente und ineffektive Form der Vermittlung, was sich allein durch die Restriktionen des Mediums Fernsehen ergibt. Seit dem Aufkommen des Medienbildungsideals in den 1960er Jahren hat sich das Bildungssystem in der Schweiz auch stark gewandelt. Durch die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre hat heute jeder und jede Zugang zu ausdifferenzierten Bildungsangeboten. Wo es Bildungsdefizite gibt – und diese existieren zweifellos – sind sie nicht auf den mangelnden Zugang zu Lernmöglichkeiten zurückzuführen. Die Bildungslandschaft der Schweiz ist wie alle Bildungssysteme der OECD auf hohem Niveau und weist keine grundlegenden Defizite auf. Wo Defizite sind – Schulabbrecherquoten, mittelmässiges Abschneiden in internationalen Benchmarktests – sind diese zu komplex, als dass das Bildungsfernsehen einen Beitrag zu ihrer Behebung leisten könnte. In den 1960er Jahren stellte sich die Situation noch anders dar: Als universitäre Bildung, aber auch Fernreisen einer Minderheit vorbehalten waren, konnte Fernsehen mehr zur Bildung beitragen als heute. Gleichzeitig haben die Anforderungen an die Bildung in dem Mass zugenommen, wie das allgemeine Bildungsniveau stieg. Die Kompetenzen, die die Informations- und die Wissensgesellschaft fordern, sind nicht via audiovisuelle Inhalte zu vermitteln.

Auf der Onlineplattform lassen sich Kompetenzen, wie sie die Informations- und die Wissensgesellschaft fordern, besser vermitteln. Onlinelernwelten zu schaffen ist SF Schweizer Fernsehen jedoch vom RTVG ausdrücklich untersagt. Das RTVG spricht vom „übrigen publizistischen Angebot“, und eine E-Learning-Plattform ist nicht Teil eines publizistischen Angebots, wie die Übersicht der Online-Lern-Anwendungen in Kapitel 2.6 gezeigt hat. Zudem ist SF Schweizer Fernsehen auf programmbegleitende Onlineinhalte und -dienste festgelegt.

Deshalb ist es folgerichtig, dass die Plattform SF Wissen die Strategie der Bildung als Information einen Schritt weiterführt. Bildung online stattfinden zu lassen, entschärft den Kon-

flikt um Programmplätze. Gleichzeitig bietet SF Wissen keine Bildung, weder im Humboldt'schen Sinn noch im Sinn eines Kompetenzbegriffs. Unter dem Begriff „Wissen“ wird (Hintergrund-)Information geboten als Zusammenstellung von Sendung mit latenter Aktualität. Das Angebot kann aber durchaus zur Bildung eingesetzt werden, wenn es entsprechend aufbereitet und/oder mit der Intention, zu lernen, genutzt wird.

Damit verfolgt SF Schweizer Fernsehen mit seiner Gesamtstrategie zwei Hauptziele: einerseits PSB im Sinn eines journalistisch hochwertigen Programms zu veranstalten und andererseits ein möglichst grosses Publikum zu erreichen. Wenn die Einflussnahmen der Stakeholder die bundespolitische Ebene erreichen, bestätigt der Bundesrat diese Strategie, indem er die PSB-Verpflichtung der SRG SSR und gleichzeitig ihre Rundfunkfreiheit betont.

## 6 Grossbritannien

Der zweite Teil der empirischen Untersuchung prüft, ob die Thesen, die in den Kapiteln 1 und 2 zu PSB und den Bildungsangeboten von PSB aufgestellt wurden, auf die BBC zutreffen.

### 6.1 Das Mediensystem Grossbritannien

Dieses Kapitel untersucht die Medienlandschaft in Grossbritannien und ihre Veränderung durch das Aufkommen der Satellitenplattform und die Digitalisierung. Dazu sollen zunächst die grundsätzlichen Konkurrenzverhältnisse auf den Übertragungsplattformen dargestellt werden und anschliessend die Regulierung der BBC. Die Darstellung der BBC als starker PSB-Veranstalter schliesst dieses Kapitel ab. Die Betrachtung der BBC, ihrer Konkurrenz und der Wettbewerbsverhältnisse durch die Regulierung soll die Thesen 1.3 und 1.4 bestätigen, wonach PSB für die Gesellschaft und für die Zuschauer und Nutzer einen Mehrwert schaffen und sich gleichzeitig an Zuschauerinteressen orientieren müssen.

Die BBC ist seit ihren Anfängen mit Konkurrenz konfrontiert gewesen und hat zumindest im TV-Bereich nie Monopolstatus genossen wie die meisten ihrer kontinentalen Pendants. Bis in die 1980er Jahre bestand der Rundfunkmarkt aus einem Duopol von BBC und ITV, einem werbefinanzierten Sender. 1982 kam Channel 4 hinzu, ein werbefinanziertes Programm mit ausgeprägtem öffentlichem Auftrag (Tunstall 2004: 262) als Non-Profit-Stiftung. Channel 4 erhält eine garantierte Summe aus öffentlichen Geldern, wenn seine Werbeeinnahmen unter eine Schwelle fallen, um den öffentlichen Auftrag zu garantieren. Diese Schwelle wurde bis 2007 nie erreicht.

1990 kam die Satellitenplattform Sky der News Corporation dazu sowie ein öffentliches Satellitenangebot BSB. Die Plattformen schlossen sich noch 1990 zusammen (Tunstall 2004: 263). Aufgrund dieser Markteintritte wurde der britische Fernsehmarkt in den 1990er Jahren zunehmend hart umkämpft. 1997 trat Channel 5 in den Markt, ein vollständig werbefinanziertes Programm.

Für die BBC schlug sich die Entwicklung darin nieder, dass ihr Flaggschiffprogramm BBC One gemeinsam mit ITV 2001 immer noch einen Marktanteil von etwas mehr als 50 Prozent aufwies, doch beide waren „commercial and competitive“ geworden (Tunstall 2004: 264). 2006 vereinen BBC One und ITV aufgrund der steigenden Anzahl digitaler Kanäle noch 42,4 Prozent Marktanteil auf sich (Broadcasters' Audience Research Board (BARB) 2007).

2007 ist Grossbritannien als einer der grössten Medienmärkte Europas gekennzeichnet durch:

- Den Übergang von analogem Fernsehen zu Digital-TV und einem grossen digitalen Rundfunkangebot



- Einen starken PSB-Veranstalter, die BBC, die auch online und im digitalen Rundfunk eine grosse Rolle spielt
- Regulierung, die von dem Spannungsverhältnis zwischen starkem PSB-Veranstalter und Markterfordernissen geprägt ist

Damit ist Grossbritannien in der Digitalisierung des Fernsehens einen Schritt weiter als die Schweiz, und die Regulierung orientiert sich mehr am Wettbewerb.

### 6.1.1 Übersicht über die verwendeten Dokumente

Tabelle 19 zeigt die für die Untersuchung der BBC ausgewerteten Dokumente. Diese sind, mit Ausnahme des Dokuments „BBC Learning in Schools“, online frei verfügbar. Die Dokumente sind aus diesem Grund auch als Kommunikationsdokumente zu verstehen.

Tabelle 20: Übersicht der ausgewerteten Dokumente der BBC, des DCMS und aus der Auftragsforschung

Dokument	Dokumentart	Verfasser	Jahr	Charter Review
<b>BBC</b>				
Submission to DCMS on Education and Learning	Stellungnahme	BBC	2004	ja
The BBC's Learning Impact Submission to the Independent Panel on Charter Review	Stellungnahme	BBC	2004	ja
A Strong BBC, Independent of Government	Grünbuch	BBC	2004	ja
Review of the BBC's Royal Charter BBC Response to A strong BBC, Independent of Government	Stellungnahme zum Grünbuch	BBC	2005	ja
Building Public Value Renewing the BBC for a Digital World	BBC Contribution to Charter Review Discussion	BBC	2005	ja
BBC Statements of Programme Policy 2005/2006		BBC	2005	nein
BBC Annual Report 2005/2006	Geschäftsbericht	BBC	2006	nein
BBC Jam Service Licence		BBC Trust	2006	nein
BBC Public Purpose Remit: Promoting Education and Learning	Stellungnahme	BBC Trust	2007	nein
Paper: Extracts from Building Public Value		BBC/Independent Panel on Charter Review, Seminar: Education and Learning	2004	ja

Department of Media, Culture and Sport (DCMS)				
BBC Charter Review Seminar: Education and Learning 17th November 2004	Transcript	DCMS	2004	ja
Review of the BBC's Royal Charter What You Said About the BBC	Consultation Results	DCMS	2004	ja
Review of the BBC's Royal Charter A strong BBC, Independent of Government	Grünbuch	DCMS	2005	ja
A Public Service for All: The BBC in the Digital Age	Weissbuch	DCMS	2006	ja
BBC Agreement		DCMS	2006	nein
BBC Royal Charter		DCMS	2006	nein
Auftragsforschung				
Qualitative Research to Inform the Preparation of the BBC Review 2004	Studie	COI Communications	2004	ja
A Report on Deliberative Research to Support the DCMS Review of the BBC's Royal Charter	Studie	Corr Willbourn Research and Development	2004	ja
Report BBC Charter Review Qualitative Research on Key Issues	Studie	Cragg Ross Dawson	2005	ja
Emerging Themes		Independent Panel on Charter Review	2004	ja
Paper: Consultation Responses on the BBC's Learning Impact		Independent Panel on Charter Review, Seminar: Education and Learning	2004	ja
Quantitative Research to Inform the Preparation of the BBC Charter Review 2004	Report of a Research Study Conducted for COI Communications Research Unit on Behalf of the Department for Culture, Media and Sport	MORI Media Research and Consulting	2004	ja
Review of the BBC Value for Money and Efficiency Programmes	Studie	PKF Accountants and Advisers	2006	ja
BBC Learning in Schools	Studie	Intuitive Media Research Services	2007	nein

Quelle: Eigene Darstellung

### 6.1.2 Medienlandschaft in Grossbritannien: Übergang zu Digital-TV

Dieses Kapitel wertet die Marktreports des Office for Communications (Ofcom) aus, die vierteljährlich die digitalen Haushalte in Grossbritannien für jede Plattform (terrestrisch, Satellit, Kabel) erheben.

Ende 2006 nutzten in Grossbritannien 18,5 Millionen Haushalte digitales Fernsehen, was einem Anteil von 73 Prozent an allen Haushalten entspricht. 7,8 Millionen aller digitalen Haushalte nutzten das kostenlose „Free-to-View“-Angebot über die terrestrische und die Satellitenplattform (Office of Communications 2006b: 3).

Tabelle 21: Digitale Haushalte in Grossbritannien nach Plattform, drittes Quartal 2006

	Q3/2006
Digitale Pay-TV-Abonnenten	
Digitales Kabel	2'929'271
Digitaler Satellit (BSkyB)	7'817'000
TV über ADSL	43'000
Total digitale Pay-TV-Abonnenten	10'789'271
Free-to-View digitale Haushalte	
Nur terrestrischer Empfang (Freeview)	7'004'000
Free-to-view digitaler Satellit	755'000
Total Free-to-View Haushalte	7'759'000
Total digitale Haushalte Grossbritannien	18'548'271
Digitale Penetration	73.3%

Quelle: Ofcom (2006b: 4)

Der Wettbewerb im britischen TV-Markt spielt sich 2006 auf drei Ebenen ab. Zum einen auf der programmlichen Ebene wie auch im deutschsprachigen Raum. Im Vergleich zur Schweiz ist aber der Pay-TV-Bereich stark mit knapp 60 Prozent der digitalen Haushalte. Grösster Pay-TV-Anbieter ist BSkyB mit 72 Prozent Marktanteil im digitalen Pay-TV-Markt.

Das digitale terrestrische „Freeview“-Angebot umfasst die bisherigen analogen Free-to-Air-Programme mit ihren digitalen Ablegern: BBC1, BBC2, BBC3, BBC4, BBCi, ITV1, ITV2, ITV3, ITV4 und Channel4 mit E4, E4+1 und More4 (IP Deutschland 2006: 421). Das Freeview-Angebot konnte 2006 um über 9 Prozent zulegen (Office of Communications 2006b: 5). Der Erfolg des Freeview-Angebots ist für die BBC wichtig, da über die terrestrische Plattform nicht mehr als 20 Programme empfangbar sind und der Konkurrenzdruck geringer ist als bei einer digitalen Pay-TV-Plattform (vgl. Kapitel 1.3.2).

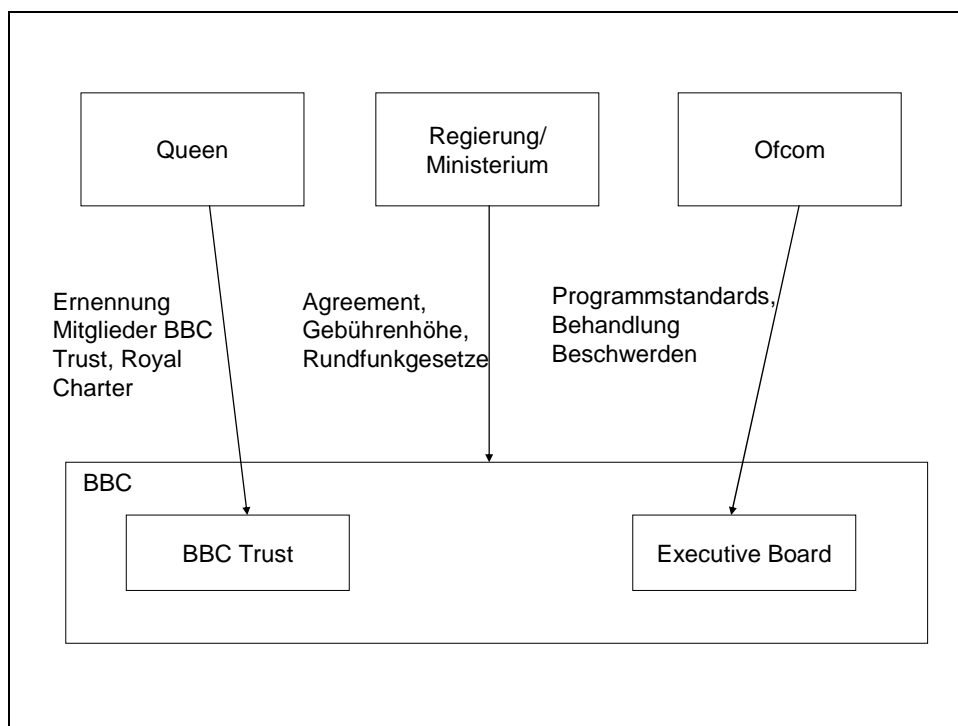
Da der Übergang zu einer digitalen Übertragung weiter fortgeschritten ist, zeichnet sich für die BBC eine härtere Konkurrenzsituation ab als bisher: Der Erfolg der Plattformen ist der

Erfolg des zugehörigen Geschäftsmodells, und wenn sich die terrestrische Plattform nicht durchsetzen würde, wäre die BBC in einer schwierigen Lage, da sie auf die Plattformen konkurrierender Unternehmen angewiesen wäre. Die BBC ist deshalb mehr als ihre kontinentalen Pendanten darauf angewiesen, ein Programm zu machen, das Zuschauerinnen und Zuschauer anspricht.

### 6.1.3 Regulierung der BBC

Die Regulierung der BBC ist eine Form der Co-Regulierung (Puppis 2007: 211). Die Royal Charter und das Agreement (Lizenzvertrag) legen den Programmauftrag der BBC fest und definieren den Rahmen für die Selbstregulierung durch den BBC Trust. Die Mitglieder des BBC Trust werden von der Queen ernannt. Die Regierung legt die Höhe der Empfangsgebühren fest. Abbildung 12 zeigt schematisch die Regulierung der BBC.

Abbildung 11: Struktur der Regulierung der BBC



Quelle: Puppis (2007: 211)

Das in Abbildung 12 dargestellte Regulierungsschema entstand durch den Communications Act 2003, der die Medienregulierung in Grossbritannien grundlegend veränderte. Vorläufer und Grundsteine dieser Regulierung waren der Broadcasting Act 1990, der vor allem eine abgeschwächte Regulierung darstellte und sich fast ausschliesslich auf den kommerziellen Rundfunksektor bezog (Tunstall 2004: 263), und der Broadcasting Act 1996, der den Weg für Digital-TV geebnet hatte (vgl. Jarren 2002: 148).

Der Communications Act 2003 führte eine neue Regulierungsinstanz ein, die „sowohl für ökonomische als auch technische und inhaltlich-kulturelle Aspekte der Regulierung aller

wichtigen Sektoren der Kommunikationsindustrie“ zuständig ist (Vick/Doyle 2004: 38). Diese neue Instanz ist das Office of Communications (Ofcom), das die Aufgaben von fünf Aufsichtsinstitutionen wahrnimmt: Independent Television Commission, Radio Authority, Office of Telecommunications, Broadcasting Standards Commission und Radiocommunications Agency.

In der Regulierung der Inhalte im Rundfunk ergaben sich Änderungen, die auch die BBC betreffen. Die Regulierung der Inhalte hat drei Ebenen (Vick/Doyle 2004: 41). Ebene 1 soll sicherstellen, dass alle britischen Radio- und Fernsehveranstalter nationale und internationale Standards erfüllen. Die zugehörigen Richtlinien erlässt das Ofcom. Die Ebene 2 erfasst quantifizierbare Anforderungen für Public-Service-Anbieter wie beispielsweise Quoten für unabhängige Produktionen und regionale Programme. Diese Anforderungen sind Teil der Lizenzvereinbarung der Programmveranstalter, bei der BBC stehen sie in Charter und Agreement. Die Regulierungsebene 3 bezieht sich auf die qualitativen Aspekte des PSB-Angebots von kommerziellen Veranstaltern (ITV, Channel 4 und Channel 5). In diese Kategorie fallen Qualitäts- und Vielfaltsaspekte, darunter Bildungs- und Kulturprogramme und Programme für ethnische Minderheiten. Diese sollen nach dem Wunsch der britischen Regierung unter die Selbstregulierung fallen, da sie als kaum quantifizierbar gelten (vgl. Doyle/Vick 2005: 80).

Die Regulierungsebenen 1 und 2 gelten auch für die BBC, ausser dem Bereich Wahrhaftigkeit und Unparteilichkeit der Information, der weiterhin vom Board of Governors (seit 2007: Trust der BBC) kontrolliert wird. Damit hat zum ersten Mal in der Mediengeschichte Grossbritanniens ein externer Regulierer die Macht, Geldbussen gegen die BBC zu verhängen, wenn die BBC gegen Standards verstösst. Der Act unterstellte die BBC nicht den qualitativen Standards der Ebene 3, sie wurde allerdings verpflichtet, einmal im Jahr einen Bericht über ihre Programmpolitik abzuliefern (Vick/Doyle 2004: 42).

Einige Anzeichen sprechen dafür, dass die BBC durch den „Single Regulator“-Ansatz unter Druck gerät. Die PSB Broadcasting Review Reports vom Ofcom zeigten, wie das Ofcom die nicht-ökonomischen Aspekte von PSB zu regulieren plante (Gibbons 2005: 43). In diesen „Phase 1 Reports“ unterstrich das Ofcom zwar den Wert von PSB für die Gesellschaft, betonte aber gleichzeitig die Bedeutung des Arguments „Marktversagen“ für die Rechtfertigung von PSB (Doyle/Vick 2005: 87). In diesem Zusammenhang hat das Ofcom die Idee in die Diskussion eingebracht, einen Wettbewerb unter allen britischen Rundfunkveranstaltern mit PSB-Verpflichtungen um einen Teil der Empfangsgebühren einzuführen. Ausserdem hat Ofcom angedeutet, dass kostenintensive und gleichzeitig wenig genutzte PSB-Programme über Abonnementgebühren finanziert werden könnten (vgl. Office of Communications 2004: 12).

Als der Communications Act in den Jahren 2000 und 2001 politisch diskutiert wurde, forderten die privaten Rundfunkveranstalter und konservative Kreise, dass die BBC nicht von der ökonomischen Regulierung ausgenommen sein sollte (vgl. Smith 2006: 936). Im Charter-

Renewal-Prozess wurde dann festgelegt, dass die BBC für neue Dienste ein Market Impact Assessment vom Ofcom durchführen lassen muss (siehe auch Kapitel 6.3).

Damit wird die BBC im Gegensatz zu den europäischen PSB-Veranstaltern auch wettbewerblich stark reguliert. Diese Form der Regulierung bedeutet, dass die BBC für jedes Vorhaben belegen muss, dass es den Wettbewerb nicht verzerrt und einen öffentlichen Mehrwert schafft.

#### **6.1.4 Die BBC: Ein starker PSB-Veranstalter**

Die BBC ist einer der grössten und wahrscheinlich der angesehenste PSB-Veranstalter in Europa. Die Stärke der BBC zeigt sich in drei Aspekten, die untereinander verflochten sind. Zum einen verfügt die BBC über eines der grössten PSB-Budgets in Europa. Als Folge davon kann sie ein breites Programmspektrum in TV und Radio bieten und konnte in den letzten Jahren eine starke Onlinepräsenz aufbauen. Damit kann sie sich in TV und Online hohe Marktanteile erhalten, was ihre Zuschauer- und Nutzerakzeptanz unterstreicht.

Nach britischer Definition ist die BBC nicht der einzige PSB-Veranstalter in Grossbritannien. Auch ITV, Channel 4 und Channel 5 haben gewisse PSB-Anforderungen, sie finanzieren sich jedoch im Gegensatz zur BBC aus Werbegeldern. Im Folgenden ist die BBC als der hauptsächliche PSB-Veranstalter in Grossbritannien angesehen, da nur sie Gebührengelder erhält.

Die BBC hatte 2005 mit 4,234 Milliarden Pfund (10,3 Milliarden Franken) (BBC 2006: 92) das zweitgrösste PSB-Budget in Europa, nach ARD/ZDF mit 7.12 Milliarden Euro. Mit den Gebührengeldern erbringt sie die „Public services funded by the licence fee“: 8 nationale TV-Programme, 10 nationale Radioprogrammketten, 46 lokale und nationale Radiostationen und die BBC-Website [bbc.co.uk](http://bbc.co.uk). Der BBC World Service in 43 Sprachen wird von der Regierung finanziert. Zu diesen öffentlichen Leistungen kommen die kommerziellen Leistungen (Commercial Services) hinzu: BBC Worldwide betreibt international werbeführende TV-Programme unter 6 BBC-Marken und verfügt über eine Zeitschriften- und Buchsparte, die in Grossbritannien aktiv ist. Die Gewinne von BBC Worldwide fliessen an die BBC, im Jahr 2005 waren es 89 Millionen Pfund (knapp 210 Millionen Franken) (BBC 2006: 92).

Die BBC hat neue Programme im digitalen Fernsehen lanciert und damit zur Einführung des digitalen Rundfunks in Grossbritannien einen wichtigen Beitrag geleistet (Iosifidis 2005: 65). Diese neuen Programme sind BBC 3 (innovative Inhalte und britische Talente für jüngere Zielgruppen), BBC 4 (Kulturfokus), CBBC (für 6- bis 12-Jährige) CBeebies (für Kinder bis 6 Jahre), BBC News 24 und BBC Parliament. BBC 3 und BBC 4 konnten bislang die Verluste von BBC 1 und BBC 2, die durch die digitale Sendervermehrung verursacht wurden, nicht ausgleichen (BBC 2006: 24).

BBC Online ist nach dem Verständnis der BBC ein eigenständiges Medium und [bbc.co.uk](http://bbc.co.uk) mit über 2 Millionen Seiten Text eine der grössten und meistbesuchten Websites in Gross-

britannien. Die durchschnittliche monatliche Reichweite 2005/2006 lag bei 13,7 Millionen Usern pro Monat, das entspricht 53 Prozent der britischen Onliner (BBC 2006: 41). Die Ausgaben für bbc.co.uk betrugen 2005/2006 72,3 Millionen Pfund.

Bbc.co.uk ist einerseits durch die volle Abdeckung der Themenbreite und andererseits durch die Tiefe des vorhandenen Contents zu charakterisieren. Zudem geht die BBC von einem reinen Online-Content-Angebot zunehmend in Richtung anderer Formen des Zugangs wie Video-on-Demand und Podcasting (Trappel/Uhrmann 2006a: 71).

Aufgrund der grossen Zuschauer- und Nutzerakzeptanz steht die BBC wenig in der Kritik des Publikums, dafür umso mehr in der Schusslinie der Mitbewerber und zu einem gewissen Grad auch der Wettbewerbshüter, die ihr den Erfolg zum Vorwurf machen. In ihrem Umgang mit Stakeholdern ist für die BBC der Dialog mit den Wettbewerbern besonders wichtig.

### **6.1.5 Die BBC in der Kritik: Debatte um BBC Online**

Die Debatte um BBC Online illustriert die Situation der BBC, die durch ihren grossen Erfolg die Konkurrenz auf den Plan ruft. Der Streit um das Online-Angebot ist auch ein Blick auf die künftigen Schauplätze der Auseinandersetzung von PSB-Veranstaltern und ihrer Konkurrenz, da Online ein wichtiges Medium wird (siehe Kapitel 1.3.2).

Seit Mitte der 1990er Jahre ist das *New Media Project* der BBC exponentiell gewachsen und zu einer dritten Säule des öffentlich-rechtlichen Broadcasting geworden. Der Onlineauftrag der BBC war 1998 von dem zuständigen Ministerium Department of Culture, Media and Sport (DCMS) bewusst breit gefasst worden, um die Entwicklung nicht zu behindern. Eine grosszügige Gebührenfestsetzung ermöglichte die Expansion ins Internet.

In den folgenden Jahren kam immer wieder der Vorwurf der Wettbewerbsverzerrung vor allem von britischen Zeitungsverlegern, aber auch von Lehrmittelverlagen und kommerziellen TV-Sendern. 2003 beauftragte das Department for Culture, Media and Sport Philip Graf, einen ehemaligen CEO des britischen Zeitungskonzerns Trinity Mirror mit einer unabhängigen Untersuchung der BBC-Online-Aktivitäten. Graf lobte die Erfüllung des Onlineauftrags, bemängelte jedoch, dass dieser (zu) weit gefasst war und sich manche der Onlineaktivitäten von kommerziellen Angeboten nicht ausreichend unterschieden (vgl. Arnold 2006: 31). Der Bericht wies auch auf ein „fundamentales Misstrauen“ der kommerziellen Onlinekonkurrenz hin. Dieses führte Graf zurück auf eine zu breite Interpretation des Auftrags, schlechte Kommunikation, undurchsichtige Finanzinformationen und die Praxis der Verlinkung zu externen Websites, die unfair und diskriminierend erschien.

Die Ergebnisse wurden 2004 veröffentlicht. Die BBC begrüsst die Studie und kündigte im Oktober 2004 bedeutende Veränderungen für bbc.co.uk an. Konkret bedeutete die strategische Refokussierung, dass einige BBC-Websites vom Netz genommen wurden, da sie kom-

merziellen Seiten zu ähnlich waren oder weil ihr öffentlicher Mehrwert kleiner war als das Risiko, wettbewerbsverzerrend zu wirken (BBC 2005: 16).

Die Debatte um BBC Online legte sich 2005, nachdem die Empfehlungen der Graf-Untersuchung umgesetzt worden waren. In dem Charter-Erneuerungsprozess waren die Kürzungsmassnahmen bei BBC Online als wichtiges Zugeständnis an die Industrie gesehen worden.

Das Onlinelernprojekt BBC Jam ist ein kostenloser Onlinedienst mit interaktiven Anwendungen rund um die Lehrpläne von Schulkindern zwischen 5 und 16 Jahren. BBC Jam ist ein gutes Beispiel für die Auseinandersetzung zwischen den Stakeholdern darum, was ein PSB-Veranstalter online tun soll/muss/kann.

Als die Pläne der BBC 2002 bekannt wurden, protestierten Lehrmittelverlage (The Economist 2002). Mit einigen Auflagen startete das Projekt 2002 und wurde im Oktober 2006 mit einer Marketingkampagne in den Markt eingeführt. Zu den Auflagen zählte (vgl. BBC Trust 2006: 3): das Angebot so zu gestalten, dass es „distinctive from and complementary to services provided by the commercial sector“ ist, und 50 Prozent der Inhalte im Gegenwert von 45 Millionen Pfund ausserhalb der BBC in Auftrag zu geben.

Am 14. März 2007 hat der BBC Trust das Projekt „Jam“ vorübergehend ausgesetzt und das Management der BBC gebeten, neue Vorschläge zu machen, wie die Bedürfnisse von Schulkindern erfüllt werden können. Diese Vorschläge werden dann einem Public Value Test unterzogen, einschliesslich eines Market Impact Assessment. Der Trust begründete seinen Schritt damit, dass man sich aufgrund zunehmender Kritik aus der Industrie genötigt sah, zu handeln (2007b: 1). Diese Kritik war vor allem von dem Verband der Lehrmittelverlage, der British Educational Suppliers Association (Besa), geäussert worden. Der Verband beschwerte sich darüber, dass die BBC-Angebote, die nicht für den Einsatz im Unterricht gedacht waren, trotzdem dort eingesetzt würden. BBC als Gratisangebot würde kostenpflichtige Lehrsoftware ersetzen (Dodson 2006: 1).

Die Debatte um BBC Online kann nicht abschliessend bewertet werden, da die Auseinandersetzung um Jam im Mai 2007 noch nicht beendet war. Als Zwischenfazit lässt sich ziehen, dass die wettbewerbliche Regulierung tatsächlich umgesetzt wird und kein Papiertiger ist. Weiterhin lässt sich feststellen, dass die BBC die Kritik ernst nimmt und entsprechende Massnahmen eingeleitet hat, teilweise trotz Kritik vonseiten des Publikums. Insgesamt ist davon auszugehen, dass die BBC in der Zukunft noch stärker darauf achten muss, dass ihre Angebote die Nutzerbedürfnisse erfüllen und gleichzeitig nicht in kommerzielles Territorium eindringen.



## 6.2 Das Bildungssystem Grossbritanniens

Das Bildungssystem Grossbritanniens ist durch seine historisch gewachsene Vielfalt charakterisiert (Hasebrink 1993: 48). In den letzten Jahren sind zunehmend Zentralisierungstendenzen zu beobachten, in Form nationaler Tests und Standards.

Seit die Labour-Partei 1997 die Regierungsmacht in Grossbritannien errang, hat sie versucht, Schulstandards zu verbessern. Zu diesem Zweck wurden traditionelle Qualifikationen reformiert und neue eingeführt, die Schulinspektorate und die Leistungsranglisten gestärkt und die privaten Schulen gefördert (vgl. Demaine 1999: 19). Der Erfolg dieser Reformen ist umstritten, da die Regierung Mühe hat, ein Gleichgewicht zwischen akademischer Bildung und Berufsbildung zu finden (The Economist 2001). Die Schulbehörden stehen in der Kritik, die Examen zu leicht zu gestalten und Kinder aus bildungsfernen Schichten weiterhin zu benachteiligen.

Trotz der beachtlichen Summen (6,1 Prozent des Bruttoinlandproduktes), die in das Bildungssystem Grossbritanniens investiert wurden, verlässt ein im OECD-Schnitt überdurchschnittlicher Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Schule ohne einen Sekundarschulabschluss (Organisation for Economic Co-operation and Development 2006a: 5).

Um Standards in Schulen zu heben, hat die Labour-Regierung auch wieder und wieder den Wert der Hausaufgaben und der Hilfe der Eltern betont. Dafür bot sie zunehmend Aktivitäten an, die in die Freizeit von Kindern und Jugendlichen hineinragen wie beispielsweise Hausaufgabenclubs. Die zunehmende Betonung nationaler Tests und Ranglisten hat eine Atmosphäre der Konkurrenz geschaffen, nicht nur zwischen Schulen, auch zwischen Kindern respektive ihren Eltern (Scanlon/Buckingham 2005: 1).

Als problematisch wird der vergleichsweise niedrige Prozentsatz der 15- bis 19-Jährigen, die die Schule besuchen, gesehen. Das hat sich jedoch seit 1998 verbessert, und 2004 nahmen bereits 74 Prozent dieser Altersgruppe an der Schule teil. Bei den 20- bis 29-Jährigen ist die Einschreibungsquote über dem OECD-Durchschnitt (27,8 Prozent versus 24,7 Prozent). Bei den 30- bis 39-Jährigen hat Grossbritannien die höchste Einschreibungsquote bei 15,6 Prozent (OECD Durchschnitt 5,6 Prozent), und das trifft auch auf die über 40-Jährigen zu. Allerdings ist die Teilnahme an nicht-formaler, beruflicher Weiterbildung vergleichsweise niedrig, insbesondere bei Geringqualifizierten (Organisation for Economic Co-operation and Development 2006a: 5 f.).

Die Ausgaben für Bildung stiegen seit 1990 von 4,3 Prozent des BSP auf 6,1 Prozent 2003. Auf allen Stufen des Bildungssystems sind private Ausgaben schneller gestiegen als öffentliche (Organisation for Economic Co-operation and Development 2006a: 7). Dieser Anstieg spiegelt den intensivierten Wettbewerb im Bildungssystem Grossbritanniens. Die Ausgaben pro Schülerin und Schüler auf allen Stufen des Bildungssystems betrugen 2006 7'376 Dollar

(Äquivalent), über dem OECD-Durchschnitt von 6'827 Dollar (Organisation for Economic Co-operation and Development 2006a: 7).

Medienerziehung ist seit den 1970er Jahren ein Bestandteil der britischen Lehrpläne (vgl. Buckingham 1998: 1). Insbesondere seit der Etablierung des National Curriculum in den späten 1980er Jahren wurde Medienerziehung in den Primar- und Sekundarschulen eingeführt. Seit 1998 ist eine „Medienelement“ im Fach Englisch für die 14- bis 16-jährige Schülerinnen und Schüler, so dass alle Klassen ein Medienprodukt analysieren müssen.

Schlüsselkonzepte in der britischen Medienerziehung sind (Hart 2002: 28 f.):

- Media Language (formale Eigenschaften von Medientexten)
- Genre (Textklassifizierung)
- Repräsentation (die Art, auf die Ideen und Werte oder Gruppen oder Typen von Menschen in Texten konstruiert werden)
- Institution (Medienorganisationen und Medienkonzentration und -kontrolle)
- Audience (Zielgruppen von Medienprodukten und die Rezeption von Medienprodukten)

Zusätzlich legen die meisten Medienkurse Wert darauf, dass die Schülerinnen und Schüler ein grundlegendes Wissen, Verstehen und Fähigkeiten der Medienproduktion erlernen.

Insgesamt zeigt sich, dass in Grossbritannien unter Labour in den letzten Jahren in das Bildungssystem investiert wurde und dass das Schulsystem zunehmend auf mehr Wettbewerb hin reformiert wurde. Medienerziehung spielt in Grossbritannien eine wichtige Rolle, sowohl, was das Verständnis der Medienproduktion und die Rezeption angeht als auch den kritischen Umgang mit Medien. Das britische Bildungssystem, ebenso wie das schweizerische, weist keine Defizite auf, die öffentlicher Rundfunk beheben könnte. Doch der Konkurrenzdruck im Schulsystem und auch die grossen Qualitätsunterschiede zwischen Schulen verursachen einen Bedarf an Lernmöglichkeiten ausserhalb der Schule. Die Institutionalisierung der Medienerziehung macht Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrerschaft gegenüber audiovisueller Bildung aufgeschlossener.

### **6.3 Rechtsgrundlage PSB und Bildungsauftrag**

Wie dieses Kapitel zeigen wird, ist der Bildungsauftrag der BBC nicht im Detail spezifiziert, und die BBC muss deshalb Anforderungen an seine Bildungsangebote erheben. 2007 ist These 1.1 richtig, doch die Entwicklung geht in eine andere Richtung. In Grossbritannien besteht insbesondere von regulatorischer Seite die Bestrebung, den Auftrag der BBC zu konkretisieren und damit die Grundlage für eine Messung der Auftragserfüllung zu schaffen (vgl. bspw. Foster/Egan/Simon 2004).

Der Auftrag der BBC wird in der Royal Charter spezifiziert, die den Zweck und die Möglichkeiten der BBC umschreibt und die Gebührenfinanzierung unterstreicht. Ein begleitendes Übereinkommen (*Agreement*) anerkennt die journalistische Unabhängigkeit der BBC und beschreibt ihre Verpflichtungen gegenüber der Öffentlichkeit im Detail. Die aktuelle *Royal Charter* und das *Agreement* stammen aus dem Jahr 2006 und gelten bis 2016. Damit wird die Gebührenfinanzierung der BBC bis 2016 fortgeschrieben.

Die 2006 beschlossene Royal Charter bringt zwei wichtige Neuerungen für die BBC. Zum einen ersetzt der BBC Trust das Board of Governors of the BBC, ein vormaliges Aufsichtsgremium, das die Interessen der Zuschauerinnen und Zuschauer und Hörerinnen und Hörer vertrat. Der Trust hat die Aufgabe, die Interessen der Gebührenzahler zu vertreten. Zum ersten Mal werden damit die operativen Einheiten der BBC und ihre Kontrolle eindeutig getrennt sein. Zum anderen enthält die Royal Charter 2006 eine Definition der öffentlichen Zwecke, die die BBC erfüllen soll. Die definierten Zwecke und Ziele der BBC lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Demokratischer Zweck: Die BBC unterstützt das gesellschaftliche Leben und die öffentliche Debatte, indem sie vertrauenswürdige und unabhängige Information bietet, die Nutzerinnen und Nutzern hilft, ihre Welt zu verstehen, und sie ermuntert, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.
- Kultureller und schöpferischer Zweck: Die BBC bereichert die britische Kultur, indem sie neue Talente vorstellt und damit Neues schafft, das kulturelle Erbe sichtbar macht und die öffentliche Diskussionskultur stärkt.
- Edukativer Zweck: Die BBC bietet Nutzerinnen und Nutzern jeden Alters formale und informelle Bildungsmöglichkeiten in allen Medien und trägt so zu einer qualifizierten Gesellschaft bei.
- Sozialer und gesellschaftlicher Zweck: Die BBC zeigt Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den vielen gesellschaftlichen Gruppen in Grossbritannien und schafft Toleranz und sozialen Zusammenhalt.
- Globaler Zweck: Die BBC unterstützt die globale Rolle Grossbritanniens als der weltweit vertrauenswürdige Lieferant von internationalen Nachrichten und Information. Die BBC präsentiert einem globalen Publikum kulturelle Spitzenleistungen aus Grossbritannien.
- Eine führende Rolle im Aufbau eines digitalen Grossbritanniens zu spielen.

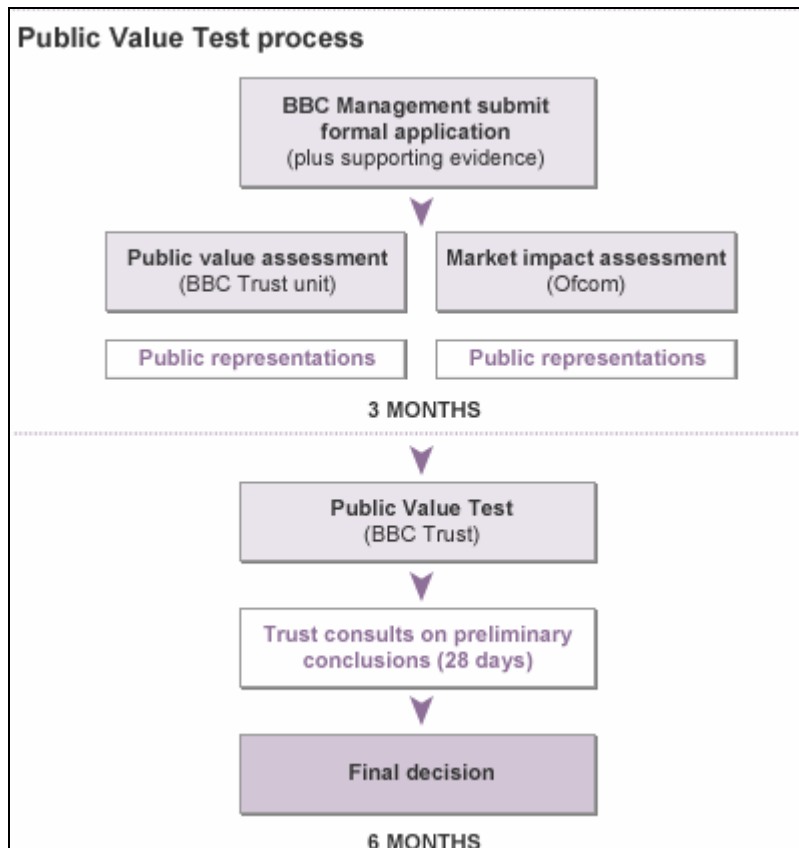
Im Einklang mit Charter und Agreement sollten die Hauptaktivitäten der BBC darin bestehen, diese öffentlichen Zwecke durch publizistische Leistungen in den Bereichen Information, Unterhaltung und Bildung zu verfolgen. Das Agreement schreibt fest, dass die BBC Ziel-

gruppen jeden Alters formale und informelle Bildungsmöglichkeiten in allen Kanälen bieten muss. Damit ist die BBC auf ein Bildungsangebot festgelegt, das durch die Art der Bildung sowie die Medien näher spezifiziert ist als das der SRG SSR. Die inhaltliche Gestaltung fällt jedoch auch bei der BBC unter die Rundfunkfreiheit, und die BBC muss ebenso wie die SRG SSR die Anforderungen der Stakeholder erheben.

Der BBC Trust wird aus zwölf Mitgliedern bestehen und das öffentliche Interesse vertreten, indem er die Unabhängigkeit der BBC sicherstellt und dafür sorgt, dass die BBC ihre öffentlichen Zwecke erfüllt. Die Trust-Mitglieder können BBC-Strategien gutheissen oder verwerfen, Globalbudgets festlegen und die Leistung des BBC-Managements messen und das Management für Defizite zur Verantwortung ziehen. Konkret bedeutet das, dass die BBC für jeden neuen Dienst eine so genannte Service Licence benötigt, in der der Trust den Auftrag des Dienstes und das Budget spezifiziert. Vor der Erteilung einer Lizenz führt der Trust Public Value Tests durch. Der Public Value Test ist damit ein wichtiges Regulierungsinstrument, das der BBC Planungssicherheit für neue Projekte bietet.

Der Public Value Test hat zwei Teile, die gegeneinander abgewogen werden. Das Public Value Assessment wird von dem Trust selbst durchgeführt und misst den öffentlichen Mehrwert, den ein vorgeschlagener Dienst schaffen würde. Der öffentliche Mehrwert setzt sich zusammen aus dem Wert für die Gebührenzahler als Individuen, dem Wert für die Gesellschaft als Ganzes und dem Kosten-Nutzen-Verhältnis. Das Market Impact Assessment wird vom Ofcom durchgeführt und untersucht, welchen Schaden ein vorgeschlagener Dienst im Markt anrichten würde.

Abbildung 12: Der Public Value Test



Quelle: [http://www.bbc.co.uk/bbctrust/framework/public\\_value\\_test/index.html](http://www.bbc.co.uk/bbctrust/framework/public_value_test/index.html)

Mit diesem Regulierungsmodell wird ein Gleichgewicht zwischen den gesellschaftlichen und den wettbewerblichen Anforderungen geschaffen (siehe Kapitel 1.1.4, das Stakeholder-Modell des PSB). Die Zuschauer und Zuschauerinnen werden dabei nicht in Betracht gezogen, da ihr Verhalten über die Einschaltquoten ermittelt wird. Erste Anzeichen deuteten im Frühjahr 2007 daraufhin, dass der PVT ernst genommen wird, auch von dem BBC Trust, da dieser im März 2007 den Onlinedienst BBC Jam bis auf weiteres suspendierte.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass der Bildungsauftrag der BBC die BBC auf ein breites und tiefes Bildungsangebot festlegt, da alle Altersgruppen und Medien abgedeckt sein sollen und sowohl formale als auch informelle Bildung offeriert werden soll. Inhaltlich ist der Bildungsauftrag nicht weiter ausgeführt, aber die BBC muss deutlich mehr als die SRG SSR auf die wettbewerbliche Konformität achten. BBC-Gesprächspartner gehen davon aus, dass sich der Trend zu Wettbewerbskontrolle in Zukunft verstärken wird. Damit wird die BBC mehr denn je darauf angewiesen sein, Angebote zu schaffen, die für das Publikum attraktiv sind und einen gesellschaftlichen Mehrwert schaffen, ohne der kommerziellen Konkurrenz in die Que- re zu kommen.

### 6.3.1 Der Charter-Review-Prozess 2003 bis 2006

Im Charter-Review-Prozess der BBC finden die Auseinandersetzungen ihrer Stakeholder in Politik, Gesellschaft, Konkurrenz und Regulierung (siehe Kapitel 1.1.4) ihren Höhepunkt. Die Charter legt fest, wie die BBC die kommenden zehn Jahre aussehen wird, und ihre Erneuerung ist für alle Stakeholder der geeignete Zeitpunkt, ihre Forderungen zu stellen. Die britische Regierung trug diesem Umstand Rechnung, indem sie eine Vielzahl von Studien in Auftrag gab und Vernehmlassungen durchführte.

Der letzte Charter-Review-Prozess begann im Dezember 2003 mit der Veröffentlichung des Dokuments „Review of the BBC’s Royal Charter“ durch das DCMS. 2005 folgte das Grünbuch, das von einem offenen Konsultationsprozess begleitet wurde. Im März 2006 erschien das Weissbuch der Regierung. Im Oktober 2006 wurde die neue Royal Charter beschlossen. Tabelle 21 zeigt den Ablauf des Charter-Review -Prozesses.

Tabelle 22: Ablaufplan des Charter-Review-Prozesses der BBC

<b>2004</b>	<b>Phase 1</b>
Dez 03–März 04	Offene Konsultation
Jan–Juni 04	Research und Reviews
Juli–Dez 04	13 Charter Review Debatten, darunter zu Education and Learning am 17.1.2004
<b>2005</b>	<b>Phase 2</b>
Jan 05	Publikation der Empfehlungen des Independent Panel (Ergebnis der 13 Charter Review Debatten)
März 05	Grünbuch- Publikation „Review of the BBC’s Royal Charter - ‘A Strong BBC, Independent of Government’“
März 05–Mai 05	Grünbuch- Konsultation
<b>2006</b>	<b>Phase 3</b>
März 06	Entwurf der Royal Charter and Framework Agreement veröffentlicht
März 06	Regulatorisches Impact Assessment der BBC Charter Review veröffentlicht
März 06	Weissbuch „A Public Service for All: the BBC in the Digital Age“
April 06	Ende der Weissbuch-Konsultation
Okt 06	Neue Royal Charter angenommen

Quelle: <http://www.bbccharterreview.org.uk/home/timetable.html>, eigene Darstellung

Die Hauptthemen der Charter Review waren neben den Zielsetzungen der BBC (Five Purposes) die Zukunft der Gebührenfinanzierung und Governance-Fragen. Diese drei Hauptthemen decken sich mit den Stakeholder-Gruppen der BBC: Die Zielsetzungen sind gesellschaftliche Zielsetzungen und drehen sich um die Frage, welchen Mehrwert die BBC der Gesellschaft bringt oder bringen soll. Die Frage nach der Gebührenfinanzierung stellt die Zuschauerseite dar: Die Gebührenakzeptanz zeigt, welchen Wert die Zuschauer der BBC zu-

messen, ausgedrückt in Geld. Governance-Fragen repräsentieren die Regulierung und in der Konsequenz die Wettbewerbskonformität.

Diese Zuordnungen können nur schematisch sein, da alle drei Fragen miteinander verknüpft sind. Was soll die BBC tun? Was ist ihr Tun wert? Wer achtet darauf, dass sich die BBC korrekt verhält? Jeder der Stakeholder hat an allen drei Themen Interesse, und es kann aus Stakeholder-Sicht auch interessant sein, sich auf ein Thema zu konzentrieren, das aus seiner Sicht ein Nebenschauplatz ist, weil die Erfolgsaussichten grösser sind. Alle Stakeholder konnten sich zu allen Themen wiederholt äussern – neben der generellen Lobbyarbeit in Konsultationsprozessen vor dem Grünbuch, zu dem Grünbuch und zu dem Weissbuch.

Das Bildungsangebot der BBC kam im Charter-Review-Prozess vor allem bei der Frage nach den gesellschaftlichen Zielsetzungen und dem Zweck der BBC vor, da Bildung ja auch explizit als Zweck der BBC genannt wird. Bildung spielt aus diesem Grund eine Rolle in den Dokumenten der Regierung, die die Bildung als einen der fünf Zwecke der BBC vorgibt (Grünbuch und Weissbuch), in den Dokumenten der BBC (Building Public Value) und in den Konsultationsprozessen, in denen nach den Zwecken und damit auch nach den Bildungsangeboten auf unterschiedliche Arten gefragt wurde.

Die Aussagen zu ihren Bildungsangeboten, die die BBC im Zusammenhang mit dem Charter-Review-Prozess gemacht hat, und die Kommentare der Stakeholder werden in den folgenden Kapiteln thematisch zusammengefasst.

## **6.4 Gesamtstrategie der BBC: Der „öffentliche Mehrwert“**

These 1.3 lautet: Das Bildungsangebot muss für die Gesellschaft und für die Zuschauer und Nutzer einen Mehrwert schaffen. Aufgrund der starken wettbewerblichen Regulierung stellt die BBC den gesellschaftlichen Mehrwert ins Zentrum ihrer Strategie, denn der Gesellschaftsmehrwert bringt die Legitimation der Gebührenfinanzierung und damit die Existenzberechtigung der BBC. Im Folgenden soll die Debatte um die Legitimation der BBC seit Anfang der 1990er Jahre nachvollzogen und somit gezeigt werden, wie die BBC die Anforderungen ihres wichtigsten Stakeholders, der Politik, erfüllt.

Die Strategie der BBC wird in einem „Policy Duet“ mit der Regierung entwickelt: Die Regierung setzt die Agenda mit einem Grünbuch, und die BBC reagiert mit einem strategischen Konzept, das die Prioritäten der Regierung aufnimmt (Küng-Shankleman 1997: 123).

1992 veröffentlichte die Regierung Major ein Grünbuch zur Zukunft der BBC im Hinblick auf die anstehende Charter Renewal. Der Ton war weniger radikal als die vorhergehende Premierministerin Thatcher hatte anklingen lassen, und die BBC sollte weiterhin eine wichtige Rolle als PSB-Veranstalter spielen (Spangenberg 1997: 109 ff.). Die BBC erläuterte daraufhin in ihrem Dokument „Extending Choice“ (BBC 1992) die strategischen Prinzipien, die auch die

Wünsche der damaligen Regierung spiegeln: „Distinctiveness“, Hohe Qualität, Effizienz, Value for Money, und Rechenschaft/Transparenz.

In den 1990er Jahren schlugen sich diese strategischen Ziele in einer beachtlichen Reorganisation der BBC nieder, für die Stellen gestrichen, Dienste ausgelagert und ein Markttest für neue Projekte eingeführt wurden. Rechenschaft und Transparenz sollten durch die klare Trennung zwischen dem Management und dem Board of Governors entstehen, durch einen klaren Rahmen von Zielen und Leistungsverpflichtungen und eine verbesserte Kommunikation der der BBC-Ziele und ihrer Leistung für die gebührendzahlende Öffentlichkeit.

Mitte der 1990er Jahre, nach der Charter-Erneuerung 1994, war die BBC eine veränderte Organisation. Das Management legte grossen Wert auf Effizienz und Rechenschaft gegenüber den Gebührenzahlern, was das PSB-Verständnis veränderte. Doch diese formalen Ziele boten wenig Inhalt, und so fokussierten die strategischen Prioritäten ab 1995 wieder auf Inhalte als oberstes Ziel: innovative, hochwertige Programme (Küng-Shankleman 1997: 123 ff.). Effizienz blieb ein wichtiges strategisches Ziel, da Effizienzgewinne neben den kommerziellen Einnahmen die einzige Form der Zusatzeinnahmen waren. Ein weiteres Ziel war der Ausbau der kommerziellen Aktivitäten zur Generierung zusätzlicher Mittel. Zudem plante die BBC die internationale Expansion und Allianzen und Partnerschaften mit anderen Medienunternehmen, um die eigenen Mittel besser zu nutzen.

Die aktuelle Programmstrategie ist in der Charter festgehalten (siehe Kapitel 6.3).

Seit 1998 ist BBC Online als eigenständiges Medium neben Fernsehen und Radio zur dritten Säule des PSB geworden. Die Onlinestrategie ist Teil der BBC-Gesamtstrategie: mit On-Demand-, personalisierten und interaktiven Diensten neue Akzeptanz für die Gebührenfinanzierung zu generieren (vgl. auch Kaumanns/Siegenheim/Knoll 2007: 82). In diesem Zusammenhang hat die BBC Pläne, die ihre Dienste auf andere Plattformen wie Mobile-on-Demand-Dienste und Breitband auszuweiten.

Zentral für den Ausbau der Onlineplattform ist die Verwertung der Archive. Mit „Listen Again“ kann der Nutzer oder die Nutzerin bis eine Woche nach der Ausstrahlung alle Programme als Streaming anhören. Mit dem BBC iPlayer, einer Digital-Rights-Management-Software, wird auch der Download möglich sein.

Weiterhin bietet die BBC ihren Metadatenkatalog online an. Die Anfang 2007 im Internet verfügbare Version ist ein Prototyp ohne Inhalte. Der Katalog soll in der Zukunft mit digitalisierten Inhalten verknüpft werden und so die Vision des Open Archive Wirklichkeit werden lassen. Die Open Archive Licence sieht vor, dass Rundfunkprogramme bis sieben Tage nach der Ausstrahlung auf der Website angesehen und angehört werden können.

Ein weiteres Verwertungsprojekt ist das Creative Archive, ein Gemeinschaftsprojekt der BBC mit Channel 4, dem British Film Institute, der Open University und weiteren Partnern. Im



Gegensatz zum Open Archive werden nur Programmsequenzen, keine vollständigen Beiträge zum Download angeboten. Diese Beiträge können Nutzer bearbeiten.

Für die BBC ist Online die dritte Säule des Public Service Broadcasting. BBC Online ist ein eigenständiges Medium, das den öffentlichen Auftrag des „to inform, to educate and to entertain“ mit medienspezifischen Inhalten und Anwendungen erfüllt. Damit wird Online nicht als komplementäres Angebot betrachtet, sondern auf komplementäre Nutzung ausgerichtet. BBC Online soll als eigenständiges Medium Nutzer und Nutzerinnen anziehen, aber auch Fernsehen und Radio stärken.

In der Charter-Erneuerungsdiskussion setzte die BBC ihr Onlineangebot als Argument für eine Gebührenerhöhung ein. Mit innovativen Diensten soll die Akzeptanz der Zuschauerinnen und Zuschauer für die Gebührenfinanzierung der BBC erhalten werden. Exklusive Onlineangebote und -dienste können bei den Nutzern und Nutzerinnen als Alleinstellungsmerkmal in einer digitalen Welt ausgebaut werden, in der die Anzahl der Radio- und TV-Kanäle deutlich zunimmt.

Richtete die BBC in den 1990er Jahren ihre Gesamtstrategie des „öffentlichen Mehrwerts“ auf mehr Effizienz und Transparenz aus, setzt sie seit Ende der 1990er Jahre auf neue Dienste, die bestehende Inhalte mehrfach verwerten. Damit schafft sie für die Inhalte, die bereits von den Gebührenzahlern finanziert wurden, neue Verwendungsmöglichkeiten und erhöht so den öffentlichen Mehrwert ihrer eigenen Inhalte.

## **6.5 Bildungsstrategie**

Wie in Kapitel 6.1.3 erläutert, fehlen bislang die rundfunkpolitischen Vorgaben, an denen die PSB gemessen werden könnten. Deshalb, so These 1.1, definiert die BBC eine Bildungsstrategie, die die Ansprüche aller Stakeholder befriedigt.

Die Charter schreibt fest, dass die BBC formale und informelle Bildungsleistungen erbringen muss. Das ist eine deutlich konkretere Formulierung als jene, die die SRG SSR in ihrer Konzession hat und deutet an, dass ein grosses und breites Bildungsangebot von der Politik als notwendig erachtet wird, da formale Bildungsprogramme einen deutlich grösseren Aufwand erfordern als informelle.

Der BBC Trust führt den Bildungszweck der BBC weiter aus, wobei drei Ziele im Vordergrund stehen: erstens informelles Lernen über die ganze thematische Breite und für alle Publika, zweitens die Zuschauerinnen und Zuschauer in Aktivitäten zu involvieren, die der ganzen Gesellschaft dienen, und drittens formales Lernen im Primar- und Sekundarbereich sowie in der Erwachsenenbildung das Erlernen grundlegender Fähigkeiten (BBC Trust 2007: 2 ff.).

Der Trust definiert auch als Anforderung, dass Publika viele Themen angeboten werden, die „engaging, entertaining and challenging“ aufbereitet sind. Wichtig ist auch der klare gesell-

schaftliche Fokus, der verlangt, dass die Programme der Gesellschaft als Ganzes dienen und Lernen für die Gesundheit fördern oder „encourage an active interest in the UK’s history, heritage and environment“. Das dritte Ziel sind Bildungsprogramme, die zu den Bildungszielen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene beitragen, besonders dort, wo grundlegende Fähigkeiten gefragt sind. Dabei soll die BBC ihre Schlüsselrolle als Anbieter formaler Bildung (im Sinn von formaler Bildung, die aber ausserhalb von primärer, sekundärer und tertiärer Bildung stattfindet) für jeden Bürger und jede Bürgerin Grossbritanniens weiterhin aufrecht-erhalten. Die formale Bildung schliesst berufliches Lernen explizit ein.

In dem Dokument „The BBC’s Learning Impact“, das die BBC anlässlich des Charter-Review-Prozesses erstellt hat, legt sie Strategie, Umsetzung und Akzeptanz ihres Bildungsangebotes dar (BBC 2004). Der erste Bereich sind die formalen Lernangebote, die definiert sind als Programme, die spezifische auf die Lehrpläne bezogene Ziele haben. Diese Programme richten sich an den Primar- und Sekundarbereich sowie an Kindergartenkinder. Der zweite Bereich ist nicht-formales, zielgerichtetes Lernen, das sich an alle Bürger Grossbritanniens richtet, die älter als sieben Jahre sind. Der dritte Bereich sind Programme, die keine formalen Lernziele haben, die aber bei dem Publikum trotzdem als lernrelevant gelten (BBC 2004: 2).

Die BBC legt Wert darauf, Bildungsangebote nicht nur für eine motivierte Minderheit anzubieten. Dazu integriert sie die formalen Lernangebote in das Programm, nutzt Cross-Media-Ressourcen und gestaltet die ersten Lernschritte so einfach wie möglich (BBC 2004: 4).

In der Grundstruktur ihrer Angebote hält sich die BBC klar an die Vorgaben des Agreements: Sie bietet formale und informelle Bildungsangebote für alle Zielgruppen. In der inhaltlichen Ausgestaltung orientiert sie sich an der Vorgabe des gesellschaftlichen Mehrwerts. Ihre formalen Bildungsangebote richten sich zu grossen Teilen an Kinder und Jugendliche und an Geringqualifizierte – bei diesen Gruppen ist der gesellschaftliche Mehrwert deshalb am grössten, weil Geringqualifizierte sich am wenigsten weiterbilden und Kinder und Jugendliche einen Impuls zur Bildung brauchen. Die Social Action Campaigns haben meist aktuelle gesellschaftliche Probleme als Thema. Darüber hinaus bietet die BBC viele Programme mit zugehöriger Onlineunterstützung, die informelle Lerneffekte erzielen können. Diese richten sich an die Masse der Zuschauerinnen und Zuschauer.

Sämtliche der folgenden Beschreibungen des BBC-Bildungsangebots sind dem BBC-Dokument „The BBC’s Learning Impact“ entnommen, sofern nicht anderweitig angegeben.

#### **6.5.1 „Formal Learning“: Formale Bildungsangebote der BBC**

Die formalen Bildungsangebote haben ein definiertes Lernziel und orientieren sich oft an nationalen Bildungszielen. Drei Hauptdienste finden sich im formalen Lernbereich:

1. CBeebies: Programme und Websites für Vorschulkinder, von denen etwa die Hälfte Lernziele haben.

2. BBC-Dienste für Schulen: Dazu zählt das Schulfernsehen, das seit März 2007 nicht mehr neu produziert wird. Bitesize, eine Art Repetitorium für Schalexamen, wurde als TV- und Online-Dienst konzipiert und ist 2007 überwiegend auf der Onlineplattform.
3. BBC-Basisfähigkeiten (Essential Skills): Skillswise, ein Dienst, der von etwa 24'000 Tutores genutzt wird, die damit ihre Lehre verbessern, und der Dienst Webwise, der Offliner zur Internetnutzung ermuntern soll.

In ihren formalen Lernangeboten orientiert sich BBC an dem Bedarf von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern. Beispielsweise werden keine halbstündigen Schulfernsehsendungen mehr ausgestrahlt, sondern kurze Clips, da Lehrer das wünschen, wie eine Fachgesprächspartnerin erläuterte. Die Schul-TV- und Schulradio-Beiträge werden über die nächsten Jahre wiederholt werden, aber nicht mehr neu produziert. Stattdessen wurde mehr in Online investiert. Das in dem Dokument „The BBC's Learning Impact“ nur am Rand erwähnte BBC Jam ist heute zu dem grössten Onlineprojekt der BBC geworden.

Im Bereich des formalen Lernens arbeitet die BBC nach eigenen Aussagen mit wichtigen Akteuren des britischen Bildungssystems zusammen, darunter lokale Schulbehörden.

Die BBC begründet ihre Bildungsangebote für den Primar- Sekundar und Vorschulbereich damit, dass der Druck auf Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Schülerinnen und Schüler in den letzten Jahren zugenommen hat. Diese Begründung ist durchaus zutreffend, wie Kapitel 6.2 gezeigt hat.

**CBeebies** basiert auf dem Konzept „Lernen durch Spielen“. CBeebies soll Vorschulkinder mit den Elementen des Vorschullehrplans vertraut machen – Mathematik, Sprachen Lesen und Schreiben sowie persönliche, soziale und emotionale Entwicklung. Das TV-Programm ist fast vollständig britischen Ursprungs. CBeebies ist als Multi-Plattform-Dienst gedacht, und die Lernprogramme der Website beziehen sich direkt auf die Fernsehprogramme.

**BBC-Dienste für Schulen** bietet einerseits Material für Lehrer und Lehrerinnen (2004 etwa 25'000 Webseiten). Das Bitesize-Repetitorium besteht aus 8'000 Webseiten und ist für Schüler, Eltern und Lehrer gedacht. Die TV- und Radiosendungen für Schulen wurden in den letzten Jahren zunehmend weniger genutzt, aber nach Angaben der BBC 2003 immer noch von 67 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich. Die BBC Schools Website wurde 2003 von etwa der Hälfte der Primar- und Sekundarlehrerinnen und -lehrer genutzt.

**BBC-Basisfähigkeiten (Essential Skills):** Skillswise und Webwise fokussieren auf Basiskompetenzen im Rechnen, Lesen, Schreiben und Computerumgang. Bis 2003 waren diese Onlineresourcen nicht von TV-Werbung unterstützt, was sich negativ auf die Nutzung ausgewirkt hat. Diese Dienste werden damit begründet, dass in Grossbritannien etwa sieben Millionen Menschen nicht auf dem Niveau von Elfjährigen lesen und schreiben können und

weitere sieben Millionen nur begrenzte mathematische Fähigkeiten haben. Skillswise richtet sich an diese Zielgruppe und an Tutoren und Tutorinnen in diesem Bereich. Skillswise wird hauptsächlich an FE Colleges (Further Education, Weiterbildungseinrichtungen) genutzt.

**Lokale Initiativen:** Seit 2000 experimentiert die BBC mit BBC-Bussen und -Lernzentren, um ihre Lernangebote auf die lokale Ebene herunterzubereiten.

### **6.5.2 Informelle Bildungsangebote mit Lernzielen**

Die informellen Bildungsangebote der BBC sollen relevante Lernmöglichkeiten für jedermann sein. Die informellen Angebote sind ebenso wie die formalen Cross-Media-Angebote auf mehreren Plattformen nutzbar und miteinander verzahnt. Die BBC hat vier Bereiche des informellen Lernens:

1. **Factual-Landmark-Programme** wie „Pompeii“ und „How to Be Gardener“. Diese sollen eine hohe Reichweite für eine Dokumentarsendung erzielen und dieses Publikum dann zu interaktiven Onlinediensten hinführen. Factual Landmark Programming erzielt grosse Reichweiten, häufig mehr als 25 Prozent der Erwachsenen aus allen sozio-ökonomischen Schichten. Diese Programme decken eine breite Anzahl von Themen ab und verfügen über grosse Budgets. Diese Programme bringen zusätzliche User auf die dazugehörigen Websites, und diese User kehren auch später auf die Websites zurück.
2. **Onlinedienste**, die häufig mit Factual Landmark Programmen verzahnt sind, aber auch eigenständige Websites sind. Diese Websites decken eine grosse Themenbreite ab.
3. **Social Action Campaigns**. Programme und Kampagnen bringen Zuschauerinnen und Zuschauern Themen wie häusliche Gewalt, finanzielle Vorsorge und Übergewicht näher. Die Kampagnen bringen TV, Radio, Online mit weiteren Partnern auf nationaler und regionaler Ebene zusammen, um Zuschauerinnen und Zuschauer zum Handeln zu ermutigen. Das Portfolio besteht aus medienwirksamen, langfristigen Kampagnen und kürzeren Kampagnen. Kleinere Projekte in diesem Bereich finden eher im Radio statt, da sie im Radio in bestehende Programme eingebettet werden können.
4. **Dienste für kontinuierliches Lernen** wie Sport Academy, OneMusic und BBC Languages. Sport Academy und OneMusic sollen schwer erreichbare Zielgruppen ansprechen. Sport Academy soll sportliche Aktivitäten von 10- bis 16-Jährigen fördern. OneMusic bietet Rat und Information zur Musikindustrie und hilft jungen Talenten, ihre Werke begutachten zu lassen. Exzellente Beiträge werden auf Radio1 gespielt. BBC Languages besteht hauptsächlich aus Onlinediensten und bietet Anfängerkurse in mehreren europäischen Sprachen sowie Einführungen und einen kleinen Wortschatz in 28 europäischen Sprachen.

5. **CBBC** ist ein Fernsehprogramm für 7- bis 12-Jährige mit dem Konzept „Learning through Fun“. Der digitale Fernsehkanal CBBC mit zugehöriger Website wurde 2002 eingeführt und zeigt Nachrichten, fiktionale Programme und Dokumentarsendungen.

Die BBC versucht, mit niedrigschwelligen Angeboten sowohl die motivierten bildungsaffinen Gruppen zu bedienen als auch die weniger Interessierten. Dazu verzahnt sie die Angebote auf mehreren Plattformen. Die informellen Bildungsangebote nutzen die grosse Reichweite der Fernsehprogramme, um möglichst das gesamte Publikum zum Lernen zu motivieren. Das Fernsehprogramm wird als Werbemedium für die Bildungsangebote eingesetzt. Um den Werbeeffekt des Fernsehens zu nutzen, werden Medien über die Plattformen hinweg verbunden. Dabei soll der Übergang von Fernsehen zu aktivem Lernen so leicht wie möglich gestaltet sein. Die Vernetzung zu lokalen Partnern wie der Open University soll künftig verstärkt werden.

### **6.5.3 Informelle Bildungsangebote ohne Lernziele: das generelle Programm**

Zu den informellen Bildungsangeboten ohne Lernziel gehören Dokumentarsendungen, die nicht mit Onlinelernressourcen verzahnt sind. Von diesen lernt das Publikum laut BBC, weil es sich um hochwertiges, informatives Programm handelt. Der öffentliche Mehrwert wird dadurch geschaffen, dass das Publikum Neues erfährt, was sich positiv auf das Wissen auswirkt und die Neugier weckt. Zu diesem Zweck werden Dokumentarsendungen zu Hauptsendezeiten ausgestrahlt. Zu den informellen Bildungsangeboten gehören auch investigative Dokumentarsendungen und Ratgebersendungen. Bei der BBC, ebenso wie bei der SRG SSR, fallen in diesem Bereich Bildung und Information zusammen.

## **6.6 Interpretation des Bildungsauftrags: Bildungsbegriff und Bedarfserfassung**

These 3.2 lautet: An der Interpretation des Bildungsauftrags zeigt sich, wie ein PSB-Veranstalter die unterschiedlichen Ansprüche priorisiert und erfüllt. Für die BBC konnte diese These bestätigt werden, da die BBC mit ihrem Bildungsangebot alle wichtigen Stakeholder bedient. Das zeigt sich auch in Kapitel 6.8., das die Stellungnahmen der Stakeholder zum Bildungsangebot der BBC beleuchtet. Insofern findet keine echte Priorisierung statt, doch die Ansprüche der Stakeholder werden auf vielseitige Art aufgenommen und ihre Ansprüche bedient.

Die Bildungsangebote der BBC decken in mehrerer Hinsicht die gesamte Breite der Optionen ab:

- Alter der Zielgruppe: Jede Altersgruppe wird bedient, mit einem Fokus auf Kindern und Jugendlichen
- Grad der Anwendbarkeit: von der Kompetenzorientierung bis zum Bildungskonsum: Während die Dienste für Schulen und Schülerinnen und Schüler wie auch Skillswise

stark anwendungsorientiert sind, bietet die Website neben der Kompetenzvermittlung Wissen ohne konkrete Anwendung im Sinn einer Humboldt'schen Bildung (Explore ancient history).

- Art der Bildung: Von der Bildung, wie sie in Schule und Ausbildung definiert wird bis zum Sozialverhalten und sozialen Problemstellungen wie Übergewicht. Neben den Bildungsangeboten bietet die BBC Social Action Campaigns, die auf ein gesellschaftliches Problem aufmerksam machen und Bürger und Bürgerinnen zum Handeln motivieren sollen.
- Art des vermittelnden Mediums: ein breites mediales Spektrum von Fernsehsendungen, die auf den Hauptsendern zur Hauptsendezeit ausgestrahlt werden (Landmark programming) über Spartensender (CBeebies) bis zu Online-Lernwelten (BBC Jam) und eher textbasierten Websites, die mit Rich Media Content angereichert werden (bbc.co.uk).

Die Bildungsangebote der BBC lassen sich aufgrund dieser Breite nicht einem Bildungsbegriff oder -verständnis zuordnen. Das einzige Segment, das die BBC nicht bedient, ist die berufliche Weiterbildung für Erwachsene. Die BBC verzichtet darauf aus gutem Grund: Die berufliche Weiterbildung ist ein profitabler Bildungssektor, und ein derartiges Angebot wäre wettbewerblich unzulässig.

Die Bedarfsermittlung für die formalen Bildungsangebote ist nach Aussagen von Gesprächspartnern ein iterativer Prozess, der aus einer Anforderungsanalyse und Begleitforschung besteht. Die Anforderungsanalyse wird bei den involvierten Stakeholdern durchgeführt: bei den Nutzerinnen und Nutzern selbst und bei den relevanten Institutionen des Bildungssektors. Dieses Vorgehen soll an dem Beispiel „Bitesize“ erläutert werden. Bitesize wurde 1997 entwickelt und 1998 auf der Bbc.co.uk-Website aufgeschaltet. Zuerst führte die BBC Umfragen durch bei Schülern und Schülerinnen und der Lehrerschaft, um zu erfahren, welche Probleme drängen. Eine wichtige Erkenntnis war, dass die Wettbewerbsorientierung des britischen Bildungssystems Schülern, Eltern und Lehrern problematisch erscheint (siehe Kapitel 6.2). Als die Idee einer Lernsoftware für Tests in den Hauptfächern entwickelt war, analysierte die BBC die Voraussetzungen für die Distribution einer solchen Software und gab Studien zur Internetpenetration in Schulen und Haushalten in Auftrag. Weiterhin untersuchte die BBC die Konkurrenzsituation.

Als deutlich war, dass es keine derartige Lernsoftware gab und die Voraussetzungen im Hinblick auf PC-Ausstattung und Internetpenetration gegeben waren, begann die Entwicklung des Produkts. Die Entwicklung begleitete eine Gruppe von sechs Bildungsberatern. Dabei arbeitete die Redaktion auch mit der Qualifications and Curriculum Authority (QCA) zusammen, einer Einheit des Department for Education and Skills (DfES), das für die Lehrpläne zu-

ständig ist. Das Produkt wurde dann in Schulen und mit angehenden Lehrern im Institute of Education der University of London getestet und iterativ weiterentwickelt.

Ein weiteres Projekt im Bildungsangebot ist die „Clips Library“. Diese Onlinedatenbank mit zwei- bis dreiminütigen Sequenzen aus Schulfernseh- und Radioprogramm ist ein Beispiel dafür, wie die BBC sich wandelnden Anforderungen anpasst (zu Möglichkeiten und Anforderungen durch das Onlinelernen, siehe Kapitel 2.6).

Im März 2007 stellte die BBC die Produktion neuer Schulfernsehsendungen ein, da das Internet Broadcasting als primäre Distributionsform von Bildungsinhalten ersetzt. Um die Anforderungen an eine solche Clips Library besser zu verstehen, hat die BBC die externe Forschung beauftragt. Ziel der Studie war, „to assess whether the overall strategy of BBC Learning to move away from broadcast as the primary means of delivery is likely to have a beneficial impact in the classroom“ (Intuitive Media Research Services 2007: 3). Auf diese Weise passt die BBC ihre Bildungsstrategie den neuen Möglichkeiten und Gegebenheiten an. Die Studie ergab, dass 81 Prozent der Befragten es für eine gute Idee halten, die Schulfernsehsendungen der BBC durch eine Onlinedatenbank mit Videoclips zur Nutzung im Unterricht zu ersetzen (Intuitive Media Research Services 2007: 3). 72 Prozent der Befragten gaben an, ohnehin nur aufgezeichnete Inhalte zu nutzen. 76 Prozent sagten, dass sie BBC Online-Inhalte nutzen, 58 Prozent sogar „oft“. In einer Clipsdatenbank sehen Lehrerinnen und Lehrer spezielle Schulinhalte nicht unbedingt als interessanter als das generelle Programm an (Intuitive Media Research Services 2007: 3).

Die Studie sagt zwei Dinge über die Bildungsstrategie der BBC aus: Die Migration der Inhalte für Schulen von Broadcasting zu Online entspricht dem Bedürfnis der Zielgruppe. Gleichzeitig werden in einer Onlinedatenbank die eigens produzierten Schulinhalte nicht höher eingeschätzt als Clips aus dem generellen Programm.

Ein weiteres Beispiel für die Interpretation des Bildungsauftrags auf den gesellschaftlichen Mehrwert hin sind die Social Action Campaigns. Ob ein Thema sich als Social Action Campaign eignet, hängt von vier Kriterien ab, die den öffentlichen Mehrwert abtesten:

1. „Take Action“: die Zuschauerinnen und Zuschauer müssen etwas tun können, etwas downloaden oder ein Event besuchen, denn nur so lässt sich der Erfolg statistisch messen.
2. PSB: das Projekt muss einen öffentlichen Mehrwert bringen und das Thema darf für kommerzielle Sender nicht interessant sein
3. Das Thema muss von Bedeutung sein - Bedeutung entweder im Sinn von vielen Betroffenen (Übergewicht) oder im Sinn dessen, dass es ein verborgenes Thema ist, um das sich wenige kümmern (Manische Depression)

4. die Konsequenzen müssen absehbar sein – beispielsweise ist Prostatakrebs ein grosses Problem, aber das kann man nicht selbst diagnostizieren, und wenn die BBC alle erwachsenen Männer zur medizinischen Abklärung schicken würde, wäre der NHS überlastet.

Impulse für Social Action Campaigns kommen aus zwei Quellen. Zum einen arbeitet das Social-Action-Team eng mit TV Commissioning zusammen. Sobald ein neuer Film oder neue Serie in Auftrag gegeben wird, überlegt das Social-Action-Team, ob sich eine Idee um die Inhalte bauen lässt. Daneben betreibt das Team auch eigene journalistische Recherchen. Drittens kommen Themen durch die Publikumsforschung auf, wenn sich dort Bedarf zeigt. Während der Weg über das TV Commissioning eher angebotsorientiert ist, sind die journalistische Recherche und die Publikumsforschung zwei Wege, um die gesellschaftliche Relevanz zu sichern. Dabei berücksichtigt die BBC keine Wünsche von Staatsstellen, da das ihre Unabhängigkeit beeinträchtigen würde.

Bei den Social Action Campaigns achtet die BBC besonders darauf, sich an Zielgruppen zu richten, die sie sonst weniger bedient, vor allem jüngere und sozio-ökonomisch schwächere Zielgruppen. Damit will sie einen „öffentlichen Mehrwert für alle“ schaffen und keine klassische Erwachsenenbildung bieten, da diese meist Zielgruppen erreicht, die ohnehin bildungsaffin sind.

Um einen längerfristigen Effekt zu schaffen, arbeitet die BBC mit Partnern. In der Zusammenarbeit mit Partnern ist es für die BBC zentral, ihre Unabhängigkeit zu bewahren. Deshalb pflegt sie Partnerschaften, die sich nach dem Grad der Zusammenarbeit unterscheiden:

1. Strategische Partnerschaften, beispielsweise mit British Libraries, da diese auch an schwer erreichbare Publika gelangen
2. Kurzfristige Partnerschaften mit karitativen Einrichtungen, die als Experten helfen
3. Langfristige Partnerschaften (3 bis 5 Jahre) für längere Kampagnen, beispielsweise für „Breathing Places“ der National Trust und der Wildlife Fund. Diese Organisation können mithilfe der BBC Zielgruppen ansprechen, die sie sonst nicht erreichen.

Gewöhnlich gibt es in jedem Jahr zwei länger laufende Kampagnen (3 bis 5 Jahre) und 5 bis 6 kürzere Kampagnen, die einen bis sechs Monate dauern. 2007 sind länger laufenden Kampagnen „Breathing Places“, ein Programm, das Umwelt- und Naturbewusstsein schärfen soll, und „RAW (Read and Write)“, ein Alphabetisierungsprogramm.

Der Aufbau einer Social Action Campaign orientiert sich daran, welche Zielgruppen mit welchen Medien zu erreichen sind. Zentrum jeder Kampagne sind die TV-Inhalte. Auf BBC1 und BBC2 (Flaggschiffe) wird eine „Storyline“ in die reichweitenstarken Sendungen „Casualties“ und „EastEnders“ eingebaut im Sinn eines „Education Entertainment“ (siehe Kapitel 3.4.2). Diese Programme haben im Abspann den Aufruf, die zugehörige Website zu besuchen. Für



die Art der TV-Inhalte gilt grundsätzlich: Je schwerer die Zielgruppen zu erreichen sind, umso eher werden Unterhaltungssendungen genutzt.

Lokales BBC-Radio und -Fernsehen produzieren lokale Versionen des Themas. Nationales Radio unterstützt die Kampagnen mit Shows und Diskussionen zum Thema. Weiterhin schliessen manche Kampagnen Events ein, die meist mit Partnern durchgeführt werden.

Von der Thematik her fallen Kampagnen in zwei Gruppen: Social Action und „Passions“ wie Kunst oder Natur. Künftig soll es mehr Social Campaigns und weniger „Passion“-Kampagnen geben, im Sinn einer Fokussierung auf den grössten Nutzen.

Über die Effizienz der Social Action Campaigns lassen sich schwer Aussagen machen, da die Vergleichsmassstäbe fehlen. Die Gesprächspartnerin der BBC hat als Beispiel die Kampagne „Homelessness“ gewählt, um die Effektivität der Massnahme zu erläutern. Diese Kampagne lief einen Monat im November 2006. Sie hatte zum Ziel, Obdachlosigkeit ins Rampenlicht stellen und Menschen zum ehrenamtlichen Helfen zu bewegen. Letzteres gilt als schwieriges Unterfangen. Die Kampagne bestand aus zwei Dokumentarsendungen auf BBC1, einer Storyline jeweils in „EastEnders“ und „Casualties“ und Unterstützung durch BBC-Lokalradio und -TV. Die Presse berichtete ausgiebig, da es sich um ein Jubiläumsprogramm handelte – der 40. Jahrestag eines bekannten BBC-Programms über Obdachlosigkeit („Cathy Come Home“). Die Messung der Effektivität des Programms ergab, dass ein Drittel der Bevölkerung „von dem Programm wussten („were aware“), die Hälfte davon „veränderte ihre Einstellung gegenüber Obdachlosigkeit“ („changed their mind about homelessness“). Die zugehörige Website hatte 60'000 Nutzerinnen und Nutzer und akquirierte 600 ehrenamtliche Helfer und Helferinnen. Darüber hinaus bleibt die Internetinfrastruktur, die die ehrenamtlichen Helferinnen und Helfer anwarb, den teilnehmenden Organisationen erhalten.

Das Beispiel der Ausgestaltung der Bildungsangebote durch Schools Online und Social Action Campaigns zeigt, dass die BBC in grossem Mass bedarfsorientiert vorgeht. Der Bedarf wird im Publikum erforscht, aber auch in der journalistischen Recherche. Bevor ein Grossprojekt eingeführt wird, wird iterativ getestet, ob es dem Bedarf entspricht. Gleichzeitig bleibt die BBC unabhängig von jeder Form der direkten Einflussnahme, indem sie keine Aufforderungen staatlicher Stellen annimmt und nur kurzfristige Partnerschaften mit NGOs pflegt.

In der Interpretation des Bildungsbegriffs hält sich die BBC an die Vorgaben der Charter und des Agreements, formale und informelle Bildungsangebote für alle Zielgruppen zu schaffen. Innerhalb dieser Vorgaben interpretiert die BBC den Bildungsauftrag auf fünf unterschiedliche Arten. Tabelle 22 zeigt die fünf Arten der Bildung mit Beispielen und ordnet sie einem Medium zu.

Tabelle 23: BBC-Bildungsangebote nach Art der Bildung

Art der Bildung	Beispiel	Medium
Bildung im Sinn eines Kompetenzbegriffs	Skillswise und Webwise	Online
Bildung im Sinn einer Humboldt'schen Bildung auf bbc.co.uk	Explore Ancient History	Online
Bildung als schulische Bildung	Bitesize, Schools Online	Online
Bildung im Sinn eines erwünschten Verhaltens	Social Action Campaigns	TV als Werbung, Online, um Handlung zu bewirken
Bildung als Information	Factual Landmark Programming	TV

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 22 zeigt, dass die BBC ihren Bildungsauftrag breit interpretiert, um alle Zielgruppen und Bedarfe abzudecken und einen gesellschaftlichen Mehrwert zu schaffen. Dabei zeigt sich, dass sowohl zur Vermittlung von Kompetenzen als auch zur Vermittlung von Wissen die Onlineplattform eingesetzt wird. Fernsehen wird einerseits als Werbemedium genutzt. Wo Fernsehen nicht als Werbemedium genutzt wird, fallen Bildung und Information zusammen.

## 6.7 Umsetzung der Bildungsstrategie: Struktur, Zielgruppen und Nutzung der Bildungsangebote

These 3.3 lautet: Zur Umsetzung des Bildungsauftrags stehen einem PSB-Veranstalter unterschiedliche Medien und Sendungsformen zur Verfügung, deren Auswahl und Zusammenstellung sich an den Ansprüchen der Stakeholder orientiert. Wie Kapitel 6.7 zeigen wird, lässt sich diese These für die BBC bestätigen. Die BBC prüft kontinuierlich, ob sie ihre Zielgruppen effektiv und effizient erreicht, und verwendet das Argument der Effektivität und der Effizienz gegenüber ihren Stakeholdern in der Politik. Dazu ordnet dieses Kapitel die Bildungsangebote der BBC in das in Kapitel 3.2 entwickelte Schema von PSB-Bildungssendungen ein und beschreibt die Akzeptanz der Bildungsangebote bei den Zielgruppen. Tabelle 23 stellt die Bildungsangebote der BBC nach Art und Ziel des Lernens dar.

Tabelle 24: Bildungsangebote der BBC nach Art und Ziel des Lernens

		Ziel des Lernens	
		Fremdgesteuert	Selbstgesteuert
<b>Institutionalisierung</b>	<b>Fremdorganisiert Formal</b>	PSB-Bildungsangebote mit Zertifizierung  PSB-Bildungsangebote Online Curricular verzahnte Angebote <ul style="list-style-type: none"> <li>• BBC Jam</li> <li>• BBC Schools Online</li> <li>• School Television</li> <li>• School Radio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skillswise</li> <li>• CBeebies Online</li> <li>• CBeebies Channel</li> </ul>
	<b>selbst-organisiert informell</b>	Education Entertainment <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reality-Format Teenage Pregnancy</li> <li>• Storyline „EastEnders“, die Social Action Campaigning bewirbt</li> </ul>	Sendungen ohne Lernziele, aber mit Vermittlungszielen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Social Action Campaigns</li> <li>• Landmark Programming</li> <li>• CBBC Channel</li> </ul> Niedrigschwellige Online-Lernangebote, die mit dem TV-Programm verzahnt/nicht verzahnt sind  Enduring Online Factual Services

Quelle: Eigene Darstellung

Tab. 23 zeigt, dass die BBC ein breites Angebot an Bildungssendungen und Onlinediensten hat, die ein Lernziel haben (formal). Dabei sollte aber nicht übersehen werden, dass diese Bildungsangebote sich bis auf Skillswise an Lehrerinnen und Lehrer im Primar- und Sekundarbereich und Kinder unter 16 Jahren und ihre Eltern richtet. Damit sind die Zielgruppen genauer definiert und eingeschränkter als die der Sendungen ohne Lernziele, die sich an alle Erwachsenen richten (bis auf CBBC).

Somit konzentriert sich die BBC bei den Sendungen mit Lernziel auf die Zielgruppen, die sich mit den Inhalten befassen müssen, sei es beruflich (Lehrerinnen und Lehrer), sei es aus der Schulverpflichtung heraus (Schülerinnen und Schüler, Eltern). Im Erwachsenenbildungsbereich richtet sie sich mit dem Angebot Skillswise an Menschen, denen grundlegende Kompetenzen fehlen und die somit am meisten von den Angeboten profitieren können.

Tabelle 25: Bildungsangebote der BBC mit Zielgruppe, Kosten und Reichweite

Dienst	Zielgruppe	Kosten 2004	Reichweite 2004
CBeebies Channel	Kinder unter 5 Jahren	2,6 Pence pro Zuschauerstunde	35–40% der Kinder unter 5 Jahren
CBeebies Online	Kinder unter 5 Jahren und Eltern	3.3 Pence pro Nutzer	1,1 Millionen Nutzer im Monat im Durchschnitt
CBBC Channel	Kinder von 7-12 Jahren	54,6 Pence pro Zuschauerstunde	18% der Kinder von 7–12 Jahren
Television for Schools	Primar- und Sekundarlehrerinnen und -lehrer	5 Pence pro zuschauendem/r Schüler/in	61% Primarlehrerinnen und -lehrer 67% Sekundarlehrerinnen und -lehrer
Radio for Schools	Primarlehrerinnen und -lehrer	Weniger als 1 Pence pro zuhörendem/r Schüler/in	52% Primarlehrerinnen und -lehrer
GCSE Bitesize Online	Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern	23,4 Pence	698'000 Nutzer im Monat im Durchschnitt
Skillswise (Basic Skills Online Resource)	Erwachsene, denen grundlegende Kompetenzen fehlen	4,40 Pfund pro Nutzer/in	70'000 Nutzer im Monat im Durchschnitt
Landmark Programming	Erwachsene	4–20 Pence pro Zuschauerstunde in der Erstaussstrahlung	14–36% aller Erwachsenen
Enduring Online Factual Services	Erwachsene, die etwas über ein Thema lernen möchten, klassische Wissensvermittlung	7,1 Pence pro Nutzer/in	6'519'000 Nutzer im Monat im Durchschnitt
Social Action Campaigns	Erwachsene	Ab 8 Pence pro Zuschauerstunde	Bis zu 41% aller Erwachsenen

Quelle: BBC (2004: 6)

Die Kosten der Angebote hängen mit der Reichweite direkt zusammen, da die Kosten pro Nutzer/in ausgewiesen werden. Aber mit der Reichweite lässt sich nicht bei allen Bildungsangeboten abschätzen, inwieweit sie die Zielgruppe ausschöpfen. Einige generelle Feststellungen lassen sich trotzdem treffen. Die Reichweite von CBeebies ist mit über 35 Prozent der Zielgruppe hoch, da es für Kinder in diesem Alter eine Auswahl an Fernsehprogrammen gibt. Der Grund für den Erfolg bei dieser Zielgruppe liegt darin, dass in diesem Alter die Eltern noch bestimmen, die auf den Bildungsgehalt von CBeebies Wert legen. CBBC dagegen, als Programm, das sich an 7- bis 12-Jährige richtet, verzeichnet nur 18 Prozent Reichweite. Das CBBC-Programm soll informelles Lernen fördern (Learning through Fun) und hat keine Lernziele wie CBeebies. Ab dieser Altersgruppe beginnt für die BBC der Spagat, Programme anzubieten, die einerseits Lernen ermöglichen und andererseits attraktiv für die Nutzung sind.

Für Jugendliche setzt die BBC mit Bitesize auf den Nutzwert wie auch für die Erwachsenenbildung mit Skillswise. Wo Kompetenzen vermittelt werden, geht es um die Anwendung und den Nutzen, und beides stellt die BBC deutlich heraus.

Die Programme und Onlineangebote, die sich an alle Erwachsenen richten, arbeiten mit zwei Strategien: Für die gesellschaftlich relevanten Themen (Social Action Campaigns) strahlt die BBC über die „Flaggschiff“-Programme grosse Dokumentarproduktionen aus, die oftmals Eventcharakter haben („Debt Day“). Damit soll ein Bewusstsein für die Themen geschaffen und die Zuschauer den Lernangeboten auf den zugehörigen Websites zugeführt werden. Ob diese Umwandlung der Fernsehzuschauerinnen und -zuschauer in Online-Lernende geschieht, darf angezweifelt werden. Die BBC bietet hierzu keine Daten an, aber es ist plausibel, dass gerade bei sozialen Problemen wie Überschuldung oder Diabetes weniger das Wissen als die Motivation zum Handeln fehlt.

Die zweite Strategie, um die Bildungsangebote für Erwachsene attraktiv zu machen, ist der Appell an die Neugier und den Wissenshunger der Nutzer. Mit diesen Angeboten wird ein klassisches Bildungsbürgertum (siehe Kapitel 2.3) angesprochen, das die Bildung um der Bildung willen sucht. Entsprechend nutzen diese Angebote nur ohnehin gebildete Menschen, die sich mit den Bildungsinhalten auch zum Teil unterhalten. Diese Form des Bildungskonsums bringt zwar keinen gesellschaftlichen Mehrwert, doch Unterhaltung gehört auch zu den Zwecken der BBC und Unterhaltung mit bildenden Inhalten stellt eine Form des Edutainment dar (siehe Kapitel 3.1.2).

Die im Zusammenhang mit dem Charter-Review-Prozess in Auftrag gegebenen Studien und Gutachten untersuchten unter anderem das Bild der BBC bei Zuschauerinnen und Zuschauern. Die Bildungsangebote der BBC stellten einen Teil der Befragung dar. Im Folgenden soll die Sicht der Zuschauerinnen und Zuschauer referiert werden, um die Publikumsseite zu beleuchten.

Die verschiedenen qualitativen und quantitativen Untersuchungen und Konsultationen illustrieren die Schwierigkeiten eines PSB-Veranstalters, den Bildungsauftrag zu erfüllen und gleichzeitig für die Zuschauer und Zuschauerinnen attraktiv zu sein.

In einer qualitativen Untersuchung wurde das Bildungsangebot von denen, die es kannten, zurückhaltend gelobt. Spezialmaterialien wie Videos werden in Schulen verwendet und von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern wertgeschätzt (COI Communications 2004: 5). In den Stellungnahmen zu dem Grünbuch wurde die edukative Rolle der BBC hervorgehoben. Das Bildungsangebot der BBC ist nach Meinung der Stellungnahmen für alle Altersgruppen und Profile relevant. Die Bildungsangebote der BBC werden als besonders wichtig für Kinder und Jugendliche erachtet (Department for Culture Media and Sport 2004: 12).

Bildung und Lernen wurden als Rolle der BBC grundsätzlich akzeptiert und von den Interessierten auch im generellen Programm der BBC identifiziert (Cragg Ross Dawson 2005: 16).

Die Untersuchung zur Haltung der Befragten zur BBC zeigte, dass diejenigen, die der BBC positiv gegenüberstehen, sich der Bildungsexpertise der BBC bewusst waren. Das verstärkte ihre Ansicht, dass die BBC nicht nur ein Rundfunkveranstalter von Qualitätsprogrammen ist, sondern auch einen öffentlichen Mehrwert schafft (Cragg Ross Dawson 2005: 12). Ältere Zuschauerinnen und Zuschauer bemängelten teilweise, dass das Bildungsangebot der BBC an Priorität verloren habe, da die Bildungssendungen auf schlechtere Sendeplätze verschoben worden seien (Cragg Ross Dawson 2005: 14).

Eine quantitative Untersuchung von MORI ergab, dass die BBC ein starkes Image hat. Von einer Reihe von vorgegebenen Beschreibungen stand „Educational“ an zweiter Stelle mit 47 Prozent der Nennungen (MORI 2004: 16). Ungestützt gefragt nach den Eigenschaften der BBC, die sie am meisten wertschätzen, wurde „Educational“ von 3 Prozent der Befragten genannt und stand an zwölfter Stelle (MORI 2004: 23).

Unter den Onlineangeboten wurden in dem Konsultationsprozess zu dem Grünbuch vor allem die Newsdienste und Regionalinformationen positiv hervorgehoben. Auch die bildenden Inhalte wurden positiv von Kindern und Erwachsenen erwähnt, beispielsweise die Bitesize-Materialien zur Examensvorbereitung (Department for Culture Media and Sport 2004: 28).

Die Akzeptanz der Zuschauerinnen und Zuschauer und Nutzerinnen und Nutzer der BBC-Bildungsangebote zeigt, dass die BBC die anvisierten Zielgruppen erreicht. Die Bildungsangebote selbst, die Nutzung der Bildungsangebote und die Akzeptanz der Gebührenzahlenden hat die BBC im Charter-Review-Prozess bei den politischen Stakeholdern gestärkt.

## **6.8 Die Stakeholder der Bildungslandschaft zu den Bildungsangeboten der BBC**

Im Charter-Review-Prozess wurden die Stakeholder der Bildungslandschaft in einer Podiumsdiskussion am 17. November 2004 zu dem Beitrag der BBC zur Bildung befragt. Das Transkript dieser Diskussion ist frei verfügbar, und die folgenden Aussagen sind dem Transkript entnommen. Tabelle 25 zeigt die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Diskussion und ihre Organisation.

Tabelle 26: Podiumsdiskussion zu dem Beitrag der BBC zur Bildung im Rahmen des Charter-Review-Prozesses

Teilnehmerin/Teilnehmer	Organisation
Catherine Bush	General Manager at City & Guilds, the UK's Largest Vocational Awarding Body
Liz Cleaver	BBC
Simon Fuller	Grid Learning
Professor Brenda Gourley	Vice Chancellor of the Open University
Professor Edward Melhuish	Professor of Human Development at Birkbeck, University of London
Professor Andrew Pollard	University of Cambridge
David Sinclair	Policy Manager for Social Inclusion at Help the Aged
Alan Tuckett	National Institute of Adult Continuing Education
David Walker	Professor of Human Development at Birkbeck University
John Willis	BBC Director of Factual and Learning
Ofsted (Office for Standards in Education)	Schulinspektorat Schriftliche Stellungnahme
Open University	„Fernuniversität“ Schriftliche Stellungnahme
The Learning and Skills Council	Plant und finanziert höhere Bildung in Grossbritannien, gehört zum Department for Innovation, Universities and Skills Schriftliche Stellungnahme
The Learning and Skills Development Agency	Bis 2006 zuständig für die nachobligatorische Bildung Schriftliche Stellungnahme

Quelle: [http://www.bbccharterreview.org.uk/seminars/seminars\\_nov\\_learning.html](http://www.bbccharterreview.org.uk/seminars/seminars_nov_learning.html)

Drei Themen wurden in der Diskussion abgedeckt: die Frage nach der angemessenen Spanne der Bildungsangebote, ihre „Distinctiveness“ und die Werte, die die Bildungsangebote vermitteln.

In der Diskussion vertraten die meisten Teilnehmer und Teilnehmerinnen die Interessen der Gruppe, die sie repräsentierten. Die Vertreter und Vertreterinnen der BBC führten daraufhin entweder aus, inwiefern sie die Anliegen bereits berücksichtigen, oder sie verwiesen auf die Limitationen der Lerneffekte durch Medien.

Ein Beispiel für eine Interessenvertretung war der Hinweis von D. Sinclair, der eine Lobbygruppe für alte Menschen vertritt. Die Spanne der Bildungsangebote müsse auch alte Menschen einschliessen, da im Alter die Lernbereitschaft abnehme und somit besonderer Bedarf bestehe. S. Fuller, der bis 2004 bei Channel 4 war, vertrat die Position, die BBC solle sich auf

ihre Stärken konzentrieren und in den Bereichen, wo sie Schwächen habe (z. B. in der Zielgruppe der 14- bis 24-Jährigen), andere Sender unterstützen, die in diesem Bereich stärker sind, wie eben Channel 4. J. Willis (BBC) führte darauf hin als Beispiel an, dass bei BBC Jam 50 Prozent der Inhalte fremdvergeben worden waren. In einer etwas herablassenden Wortwahl betonte auch der Learning and Skills Council, dass die BBC sich die eigenen Wünsche zur Priorität machen sollte: „The BBC for its part should want to put learning and skills at the heart of its programme making ...“ (2004: 14). Das betonte auch die Learning and Skills Development Agency, die zu diesem Zweck ebenfalls konsultiert zu werden wünschte.

Die Vertreter der Bildungslandschaft lobten die Basic-Skills-Angebote, da sie aus der Sicht des lebenslangen Lernens einem grossen Bedarf entsprechen, weil viele Schulabgänger die notwendigen Fähigkeiten nicht mitbringen. Skillswise und CBeebies wird auch von der Open University, einem Partner der BBC-Bildungsangebote, in einer schriftlichen Stellungnahme als vollkommen angemessen für einen PSB-Veranstalter bezeichnet (2004: 4). Ofsted, das Inspektorat des Schulwesens in Grossbritannien, lobt die BBC-Bildungsangebote in einer schriftlichen Stellungnahme als „comprehensive, imaginative and inclusive and certainly has the potential to make a significant contribution to the education and learning of pupils and young people in forthcoming years“ (2004: 2).

Einige fordern, die informellen Bildungsangebote stärker zu formalisieren, indem die Lernziele expliziter gemacht werden. In diesem Zusammenhang fordert beispielsweise Ofsted, die Lerneffekte zu messen, nicht lediglich die Zuschauerzahlen: „(...) the BBC recognises that too often in the past it has measured impact through viewer numbers rather than on learning outcomes achieved. (...) If an analogy was drawn with schools, then the only measure needed to gauge the quality of learning in a school would be the pupils' attendance. Ofsted would not recognise this as a full measure of impact“ (2004: 2).

Zu den informellen Bildungsangeboten äussert sich nur der Learning and Skills Council (LSC). Diese Organisation bemängelt, dass nicht klar ist, wie durch die informellen Angebote ein gesellschaftlicher Wert geschaffen wird. Der LSC kritisiert auch, dass durch die Ausweisung vieler Programme als „informelles Lernen“ das Budget, das nach Angaben der BBC für Bildungsangebote zur Verfügung steht, in einer Mogelpackung aufgebläht wird. Als Konsequenz fordert der LSC, formale Lerninitiativen in den Vollprogrammen zur Hauptsendezeit unterzubringen.

Andere Teilnehmer und auch die BBC weisen diese (teilweise unrealistischen) Forderungen zurück, da sie darauf abzielen, die die BBC zur Bildungsinstitution zu machen. Zu Ende gedacht würden die Forderungen nämlich bedeuten, dass die BBC-Bildungsangebote ebenso wie die der Schulen an den Leistungen der Nutzer gemessen würden. Die BBC weist in diesem Zusammenhang grundsätzlich darauf hin, dass der Lerneffekt durch Fernsehen begrenzt ist und betont, dass die BBC aus diesem Grund Onlineangebote hat. Sie führt auch das klassische Dilemma der Mediennutzung an: Onlineinhalte bewirken im Allgemeinen einen gröss-



ren Lerneffekt als Fernsehen und sind auch billiger zu produzieren. Die Stärke des Fernsehens ist die Reichweite, aber gerade Grundfähigkeiten sind eben im Fernsehen kaum vermittelbar.

Die Multi-Plattform-Strategie wird überwiegend akzeptiert, da sich Online gerade für die Vermittlung von Basic Skills besser eignet als Fernsehen. Die Open University betrachtet es als grosses Verdienst der BBC, den „Crucial Link“ zwischen Fernsehen und Online zu schaffen, der Menschen zum Lernen bringt (2004: 5). Auch die Vertreter der Bildungslandschaft betonen, dass die BBC keine Schule und kein Ausbildungssystem ist. Stattdessen sollte ihr Ziel sein, eine Kultur zu schaffen, in der Lernen als wertvoll gesehen wird. In diesem Zusammenhang wird auch gesagt, dass Erziehungsbehörden nicht der Auftraggeber der BBC sein können, sondern die gewünschten Programme aus dem eigenen Budget finanzieren sollen.

Die Diskussion zeigt, dass die Themen in Bezug auf den Bildungsauftrag der BBC ähnlich sind wie in der Schweiz in Bezug auf SF Schweizer Fernsehen, trotz des grossen Unterschieds in der Quantität und Ausgestaltung der jeweiligen Bildungsangebote. Die Diskussion fokussiert einerseits auf den Bedarf, andererseits auf Möglichkeiten und Limitationen der Medien im Hinblick auf die Vermittlung von Bildung. Dabei wurde deutlich, dass das richtige Mass an Bildung kaum abzuschätzen ist: Jeder Stakeholder wünscht sich mehr Gehör für sein Anliegen, unabhängig von der Grösse des bestehenden Angebots. Auch hier zeigt sich, dass Stakeholder meist eine eigene Agenda haben – dieser Tatsache wurde in dem Review-Prozess insofern Rechnung getragen, als dass breite Konsultationsprozesse stattfanden, sich aber die Forderungen der Bildungslandschaft zum Schluss nicht durchsetzen konnten.

## **6.9 Fazit**

Die BBC hat in ihrem gesetzlichen Auftrag die Verpflichtung, ein breites formales und informelles Bildungsangebot für alle Altersgruppen bereitzustellen. Dieser Verpflichtung kommt sie nach:

- Dienste für Vorschulkinder und ihre Eltern
- Unterstützung für Lehrer und Lehrerinnen, Schüler und Schülerinnen und Eltern über die Primar- und Sekundarstufe
- Onlinelernprogramme, um grundlegende Kompetenzen zu lernen
- Integrierte Cross-Media-Lernaktivitäten, die die Zuschauer und Zuhörer animieren, online zu lernen
- Ein breites und hochwertiges Dokumentarprogramm.

Dieses Bildungsangebot kostet pro Jahr etwa 142 Millionen Pfund (etwa 356 Millionen Franken) für die formalen und informellen Aktivitäten und weitere 371 Millionen Pfund (etwa

903 Millionen Franken) für „Broad Factual Programming“. Bei einem Gesamtbudget von etwa 3,7 Milliarden Pfund entsprechen die Ausgaben für das Bildungsangebot 3,8 Prozent des Gesamtbudgets und das „Broad Factual Programming“ etwa 10 Prozent (vgl. BBC 2005: 96). Wollte die SRG SSR im Jahr 2006 ein vergleichbar teures Bildungsangebot offerieren, müsste sie dafür etwa 24 Prozent ihres Gesamtetats aufwenden. Allerdings gibt es auch ungefähr 8,6 mal mehr Britinnen und Briten als Schweizerinnen und Schweizer, was der BBC Skaleneffekte beschert.

In den letzten Jahren setzt die BBC für ihr Bildungsangebot verstärkt auf Online. Im Fernsehprogramm findet sich noch die Werbung für die Social Action Campaigns sowie die Dokumentar- und Reality-Programme, die einen Bildungsanspruch im weiteren Sinn haben. Das Schulfernsehen und Schulradio sind 2007 vollständig auf die Onlineplattform übertragen worden. Alle formalen Bildungsaktivitäten sind online zu finden.

Die hohe Nutzung dieser Sendungen, Anwendungen und Dienste belegt die Akzeptanz der Nutzer und auch den Bedarf an diesen Leistungen. Die Stakeholder fordern generell mehr von den ihrer Meinung nach relevanten Aktivitäten, die generelle Strategie wird jedoch allseits gelobt.

Die Bildungsaktivitäten im Onlinebereich stossen allerdings auf die Kritik der Lehrmittelverlage, die darin eine Wettbewerbsverzerrung sehen. Diese Kritik hat bereits dazu geführt, dass BBC Jam suspendiert wurde und nicht in der ursprünglich geplanten Form online gehen wird.

Sollte sich der Trend der starken Wettbewerbsregulierung fortsetzen – und nach der Suspendierung von BBC Jam im Frühjahr 2007 ist das anzunehmen – sieht sich die BBC mit einem Problem konfrontiert. Sie muss genuine Onlineildungsanwendungen zur Verfügung stellen, um ihren Auftrag zu erfüllen, formale Bildung anzubieten. Um das in der Zukunft weiterhin tun zu können, muss sie Onlinedienste und -anwendungen entwickeln, die eine hohe Nutzerakzeptanz aufweisen und einen grossen öffentlichen Mehrwert schaffen, aber gleichzeitig bei der kommerziellen Konkurrenz keinen Schaden anrichten. Was für viele Nutzerinnen und Nutzer interessant ist, ist gewöhnlich auch kommerziell verwertbar, so dass diese Forderung wie ein Widerspruch in sich aussieht. Jedoch ist die Existenz öffentlicher und privater Dienstleistungen beispielsweise im Bildungssektor grundsätzlich möglich. Insofern ist zu vermuten, dass es schliesslich eine politische Entscheidung sein wird, ob der öffentliche Mehrwert oder der kommerzielle Schaden überwiegen.

## 7 Fazit des Vergleichs SF versus BBC

Die Forschungsfragen dieser Arbeit waren:

1. Wie verändern sich Medien und Bildungssystem durch die Informationsgesellschaft, und welche Anforderungen und Ansprüche der Stakeholder ergeben sich dadurch?
2. Wie interpretieren SF Schweizer Fernsehen und BBC ihren Bildungsauftrag im Rahmen ihrer Strategie, und wie setzen sie ihren Bildungsauftrag um angesichts dieser Veränderungen?

Die Untersuchung des Bildungsauftrags sollte exemplarisch zeigen, welche Herausforderungen sich für PSB aus dem gesellschaftlichen und technologischen Wandel ergeben und wie die PSB-Veranstalter mit diesen Veränderungen strategisch umgehen. Der Bildungsauftrag kann in diesem Zusammenhang als exemplarisch für wenig massenattraktive Programme gelten, die aber konstitutiv für PSB waren und sind.

Die grösste Herausforderung der Informationsgesellschaft und der Wissensgesellschaft für PSB ist der technische Wandel der Digitalisierung und Konvergenz. Diese beiden Entwicklungen bringen neue Medienangebote und Geschäftsmodelle hervor und verändern die Positionierung von PSB im Mediensystem. Die veränderte Position wird deutlich an neuen Regulierungsformen, die sich zunehmend an einer wettbewerblichen Regulierung orientieren. Für PSB-Veranstalter haben diese Veränderungen konkret mehr Konkurrenz durch ein erweitertes TV-Programmangebot, veränderte Geschäftsbeziehungen mit den Distributoren und die Etablierung des PSB-Modells auf der Onlineplattform zur Folge. Für PSB-Veranstalter bedeutet die Zeit seit 2000 insgesamt einen neuen Aufbruch – in eine sich dynamisch verändernden Medienwelt, in der die Bedeutung von PSB allein aufgrund der Ausweitung des Medienangebots abnimmt. Wie gehen PSB-Veranstalter mit diesen Veränderungen um? Wie positionieren sie sich und ihre weniger massenattraktiven Programme?

Vergleicht man die Positionierung von SF Schweizer Fernsehen mit der BBC, ist zunächst die Grösse des Medienmarktes in Betracht zu ziehen. Während die Schweiz und insbesondere das Hauptverbreitungsgebiet von SF Schweizer Fernsehen, die Deutschschweiz, einen kleinen Medienmarkt darstellen, gehört Grossbritannien nach Deutschland zu den grössten Medienmärkten Europas. Beide – die Deutschschweiz und Grossbritannien – werden konkurrenziert von grösseren gleichsprachigen Medienmärkten: die Schweiz durch Deutschland, Grossbritannien vor allem durch die USA. Doch im Vergleich zur Schweiz ist Grossbritannien ausreichend gross, um nennenswerte Mengen eigenen Programms zu produzieren, das exportiert werden kann. Die Schweiz wird ausserdem direkter konkurrenziert als Grossbritannien, da deutsche Programme in die Schweiz einstrahlen, während in Grossbritannien amerikanische Programme nicht kostenlos verbreitet werden.

In Grossbritannien ist die Digitalisierung des Fernsehens fortgeschritten. 2006 hatten über 70 Prozent der britischen Haushalte digitales Fernsehen. In Grossbritannien hat sich mit dem Pay-TV-Anbieter BSkyB das Geschäftsmodell des Zahlens für Inhalte statt für Transport etabliert. Die Struktur des Medienmarktes hat sich dahingehend verändert, dass mit BSkyB ein Plattformbetreiber auch die Inhalte kontrolliert. In der Schweiz dagegen ist die Digitalisierung erst am Anfang. 2007 sind erste IPTV-Angebote auf den Markt gekommen, spielen allerdings noch keine Rolle. Ist Grossbritannien also ein Modell für die Entwicklung in der Schweiz?

Die unterschiedliche Entwicklung der beiden Medienmärkte in den 1990er Jahren gibt Grund zur Annahme, dass die Schweiz eine andere Entwicklung nehmen wird. BSkyB hatte nach dem Kollaps der öffentlichen Satellitenplattform BSB ein Monopol in der Satellitenübertragung und wurde deshalb schon vor der Digitalisierung des Fernsehens zum wichtigsten Pay-TV-Anbieter Grossbritanniens. In der Schweiz als Teil des deutschsprachigen Raums ist die Zahlungsbereitschaft für Pay-TV geringer, da das kostenlos empfangbare Programm grösser ist. Solange das kostenlos empfangbare Programm nicht kleiner wird, wird sich an der Zahlungsbereitschaft für TV-Inhalte und damit an den existierenden Geschäftsmodellen wenig ändern.

Der wichtigste strukturelle Unterschied zwischen dem Medienmarkt der Schweiz und dem Grossbritanniens ist demnach, dass sich in Grossbritannien ein ernstzunehmender Player entwickelt hat, der Inhalte und Transport kontrolliert.

In der Medienregulierung unterscheiden sich die Schweiz und Grossbritannien grundlegend, doch erfolgt in beiden Ländern die Gebührenfestsetzung für SRG SSR respektive BBC durch die Politik. Während die SRG SSR nur einer medienpolitischen, keiner wettbewerblichen Regulierung unterstellt ist, wird die BBC seit der Charter Renewal 2006 auch wettbewerblich reguliert. Das bedeutet, dass der Angebotsausweitung von SF Schweizer Fernsehen vor allem das Budget Grenzen setzt. Die BBC muss dagegen Angebote schaffen, die gleichzeitig einen öffentlichen Mehrwert bieten und komplementär zu Angeboten des kommerziellen Sektors sind.

Die Konkurrenzverhältnisse in den Fernsehmärkten unterscheiden sich ebenfalls. SF Schweizer Fernsehen konkurriert mit einer grossen Anzahl frei empfangbarer Programme aus dem deutschsprachigen Raum, einige davon mit deutlich grösserem Budget. Als kostenlos empfangbare Analoganbieter (abgesehen von einem kleinen Pay-TV-Anteil) konkurrieren die Veranstalter des deutschsprachigen Raums mit gleich langen Spiessen. In Grossbritannien positionieren sich die kostenlos empfangbaren „Freeview“-Programme gegenüber BSkyB, das 2006 mehr Zuschauer (Abonnenten) hatte als alle anderen Plattformen zusammen.

Neben dem Medienumfeld spielt die Bildungslandschaft eine wichtige Rolle für den Bildungsauftrag von PSB. Sowohl die Schweiz als auch Grossbritannien haben hochentwickelte,

effiziente Bildungssysteme, die eine den Anforderungen entsprechende Grundbildung und differenzierte höhere Bildungsangebote offerieren. Doch während die Schweiz ein überwiegend staatlich finanziertes System ist, ist das britische Bildungssystem unter der Labour-Regierung von Tony Blair zunehmend unter Marktgesichtspunkten reformiert worden. Aus diesem Grund sind die Qualitätsunterschiede zwischen britischen Schulen gross, und der durchaus erwünschte Wettbewerb im Schulsystem hat zu mehr Konkurrenzdruck unter Schülerinnen und Schülern geführt. Medienerziehung ist in Grossbritannien als eigenes Fach Teil des Lehrplans. In der Schweiz ist Medienerziehung in der Schule nicht Pflicht.

Der Bildungsauftrag der BBC wird im Unterschied zu dem der SRG SSR weiter gehend spezifiziert. Während die SRG SSR von Verfassung und RTVG nur verpflichtet ist, zur Bildung des Publikums beizutragen, ist die BBC auf formale und informelle Bildungsangebote für Nutzerinnen und Nutzer jeden Alters festgelegt. Damit ist der Rahmen des Bildungsangebots der BBC bereits gesetzlich vorgegeben.

Sowohl die Gesamtstrategie der SRG SSR als auch die der BBC ist wie die Strategie aller PSB-Veranstalter am gesetzlichen Auftrag orientiert. Beide verfolgen die grundsätzliche Strategie, den Auftrag zu erfüllen und gleichzeitig den Publikumserfolg anzustreben. Beides zusammen bezeichnet die BBC als „öffentlichen Mehrwert schaffen“. Die BBC setzt diese Strategie zunehmend mit neuen Diensten um, die die bestehenden Inhalte mehrfach verwerten. Mit dem starken Einsatz neuer Medien wirkt die BBC innovativer und kann mehr Unterstützung der Gebührenzahlenden erreichen.

Den Bildungsstrategien von SF Schweizer Fernsehen und BBC ist nur ein Aspekt gemein: Beide haben erkannt, dass didaktisch orientierte Fernsehsendungen nicht effektiv sind und aus diesem und anderen Gründen von Zuschauerinnen und Zuschauern auch nicht genutzt werden. Doch von dieser Gemeinsamkeit abgesehen, verfolgen SF Schweizer Fernsehen und BBC zwei unterschiedliche Bildungsstrategien, die sich aufgrund der Unterschiede im Mediensystem, der Konkurrenzverhältnisse, des Bildungssystems, der Regulierung und der gesetzlichen Vorgaben wenig Gemeinsamkeiten aufweisen.

Somit lässt sich feststellen, dass sich SF Schweizer Fernsehen als PSB-Veranstalter mit kleinem Budget und starker gleichsprachiger Konkurrenz auf seine Kernkompetenzen Information und Unterhaltung konzentriert und Bildung als Information interpretiert. SF Schweizer Fernsehen verfolgt die Erfüllung des Bildungsauftrags seit 1993 in abgeschwächter Form, da die dezidierten Bildungssendungen mit didaktischem Anspruch sukzessive abgebaut worden waren. Sendungen mit Lernziel finden sich nur im „Schulfernsehen“, das in Abstimmung mit der Bildungslandschaft realisiert wird. Die Onlineplattform SF Wissen führt das Konzept der Bildung als (Hintergrund-)Information weiter. Dieses Vorgehen wird zwar vonseiten der Bildungspolitik periodisch kritisiert, aber von der Medienpolitik im Fall einer politischen Debatte immer wieder bestätigt.

Die BBC bietet im Einklang mit ihrem Auftrag zielgruppenspezifische formale und informelle Angebote, die die gesamte Breite des möglichen Programms abdecken, mit Ausnahme beruflicher Weiterbildung: vom Alter der Zielgruppen, vom Grad der Anwendbarkeit, von der Art der Bildung bis zum vermittelnden Medium. Die BBC als grosser Sender hat das Budget und die Kompetenz für ein derart breites Angebot. In der Bildungslandschaft ist die Medienerziehung verankert, so dass die Angebote der BBC einerseits im schulischen Kontext genutzt werden und andererseits das Verständnis der BBC als Bildungsanbieter in der Bevölkerung vorhanden ist.

Insofern ist das Bildungsverständnis bei SF Schweizer Fernsehen ein anderes als bei der BBC. Ausser „Schulfernsehen“ gibt es keine didaktische Aufbereitung in Fernsehsendungen, sondern Bildung im Sinn nicht-aktueller Information. Die BBC interpretiert Bildung als didaktisch orientierte Angebote für alle, wobei Fernsehen genutzt wird, um Bildungsangebote zu bewerben, und Online, um Lerneffekte zu vertiefen.

Die Nutzung der Bildungsangebote spiegelt die Akzeptanz des Publikums. Die Nutzung der Informationsangebote von SF Schweizer Fernsehen (ohne Bereich „Aktualität“) ist seit 1990 stetig gestiegen und liegt 2005 bei 15 Prozent im Haushaltsrating. Damit tragen die Informationsangebote wesentlich zur Akzeptanz von SF Schweizer Fernsehen insgesamt bei. Die Nutzung des „Schulfernsehens“ ist seit Anfang der 1990er Jahre auf niedrigem Niveau stabil.

Die Bildungsangebote der BBC werden in der jeweiligen Zielgruppe stark genutzt. Beispielsweise erreicht der CBeebies Channel 35 bis 40 Prozent der Kinder unter 5 Jahren, Television for Schools wird von 67 Prozent der Sekundarlehrerinnen und -lehrer genutzt, GCSE Bitesize Online hat 698'000 Nutzer im Monat im Durchschnitt und „Landmark Programming“ erreicht 14 bis 36 Prozent aller erwachsenen Briten.

Aus der Sicht der Anforderungen an die Bildung sind beide Strategien gerechtfertigt. Ein hochentwickeltes, ausdifferenziertes Bildungssystem in einer Informations- und Wissensgesellschaft kann von didaktischen Fernsehprogrammen nicht profitieren, da Fernsehen als Medium an seine Grenzen stösst. Eine Kompetenzvermittlung und Schulunterstützung für breite Zielgruppen über E-Learning hat dagegen seinen Platz in heutigen Bildungssystemen. Onlinelernwelten weisen allerdings wenig Verwandtschaft mit Rundfunk auf.

Insofern ist die Strategie von SF Schweizer Fernsehen als Spezialisierung auf Information und Unterhaltung zu sehen und als Konzentration auf das Kerngeschäft Fernsehen. Die Bündelung und Aufbereitung der Fernsehinhalte auf der Onlineplattform dient auch diesem Ziel und ist gleichzeitig dem Lernen förderlich, ohne explizit darauf angelegt zu sein.

Die BBC verknüpft ihre Bildungsstrategie mit ihrer Gesamtstrategie, die auf den öffentlichen Mehrwert in einem breiten Leistungsportfolio abzielt und auf Online als eigenständige Plattform setzt. Diese Strategie ist bei dem Publikum erfolgreich, stösst aber auf den Widerstand

der privaten Konkurrenz. Die BBC wird deshalb zunehmend auch wettbewerblich reguliert und wird sich in der Zukunft auf Angebote konzentrieren müssen, die öffentlichen Mehrwert schaffen, aber komplementär zum privaten Sektor sind.

Das Beispiel des Bildungsauftrags hat das Dilemma gezeigt, dem sich PSB-Veranstalter gegenübersehen. Didaktisch aufgebaute Sendungen sind vom Lerneffekt her ineffektiv und werden von den Zuschauerinnen und Zuschauern wenig genutzt. Wenn man also auf didaktisch aufgebaute Sendungen verzichten kann, gibt es dann noch andere Möglichkeiten, den Bildungsauftrag zu erfüllen, beispielsweise im Sinn der Kultivierungsthese? Strenggenommen bedeutet die Kultivierungsthese, dass Fernsehen an sich bereits einen - wie auch immer gearteten - bildenden Effekt hat. Geht man von diesem grundsätzlich bildenden Effekt aus, ist der Bildungsauftrag auch überflüssig, oder anders gesagt, wird der Bildungsauftrag schon durch die Ausstrahlung jedweder Programme erfüllt.

Entsprechend ist der Bildungsauftrag überflüssig. Daraus folgt aber nicht notwendigerweise, dass der Bildungsauftrag aus dem Gesetz gestrichen werden sollte.

Onlineangebote erzielen Lerneffekte, doch es stellt sich die Frage, ob der Auftrag öffentlicher Rundfunkveranstalter eigene Onlinelernangebote einschliessen soll. Diese Frage wird in der Schweiz 2007 mit einem klaren Nein beantwortet, in Grossbritannien mit einem ebenso eindeutigen Ja. Zu erwarten ist, dass die Regulierung im Medienbereich auf EU-Ebene künftig harmonisiert wird und sich die Auseinandersetzungen um PSB auf die europäische Ebene verlagern. Es wird sich zeigen, ob sich das Modell eines schmalen PSB-Portfolios durchsetzt, vielleicht sogar ohne Bildungsauftrag, oder das breite, umfassende Modell der BBC.

# Literaturverzeichnis

Achille, Yves /Miège, Bernhard (1994): The limits to the adaption strategies of European public service television. In: Media, Culture & Society, Jg. Vol. 16 (1994), S. 31-46.

Alexander, Ian/Maiden, Neil (2004): Scenarios, Stories, Use Cases: Through the Systems Development Life-Cycle. John Wiley & Sons.

Arnaldo, Carlos A./Madeira, Jones P. (1998): Public service broadcasting and Editorial Independence: Strengthening Democratic Voices. Report of the International Seminar, Tampere 16-17 June 1997. Helsinki: Finnish National Commission for UNESCO.

Arnold, Judith (2006): Service public Online im Spannungsfeld. Schweiz, Deutschland und Grossbritannien im Vergleich. In: Medienheft, Jg. 2006, Nr. 25, S. 25-37.

Atteslander, Peter/Baumgartner, Klaus (1975): Methoden der empirischen Sozialforschung. 4., erw. Aufl. Auflage. Berlin: de Gruyter.

Backes-Gellner, Uschi et al. (2004): Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Bardoel, Jo/d'Haenens, Leen (2004): Media Meet the Citizen: Beyond Market Mechanisms and Government Regulations. In: European Journal of Communication, Jg. 19, S. 165 - 194.

Bausinger, Hermann (1994): Ist der Ruf erst ruiniert... Zur Karriere der Unterhaltung. In: Hoffmann-Riem, Wolfgang/Bosshart, Louis (Hrsg.): Medienlust und Mediennutz. Unterhaltung als öffentliche Kommunikation. München: Ölschläger, S. 15-27.

BBC (1992): Extending Choice. London: BBC.

BBC (2004): The BBC's learning impact. Submission to the Independent Panel on Charter Review. London: BBC.

BBC (2005): BBC Annual Report and Accounts 2004/2005. London: BBC.

BBC (2006): BBC Annual Report and Accounts 2005/2006. London: BBC.

BBC Trust (2006): BBC Jam Service Licence. BBC Trust.

BBC Trust (2007): BBC Public Purpose Remit: Promoting education and learning. London: BBC Trust.



Beck, Ulrich (2002): Individualisierung. In: Endruweit, Günter (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. 2., völlig neubearb. und erw. Aufl. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 227-229.

Bentele, Günter (1985): Wissensluft-Konzeption und Theorie der Massenkommunikation. In: Saxer, Ulrich (Hrsg.): Gleichheit oder Ungleichheit durch Massenmedien? München: Ölschläger, S. 87-104.

Bertelsmann (2007): Geschäftsbericht 2006. Gütersloh: Bertelsmann.

Blumler, Jay G. /Biltereyst, Daniel (1997): The integrity and erosion of public television for children. A pan-European-survey. . A monograph sponsored by the Center for Media Education (Washington D.C.), the Broadcasting Standards Commission (UK), The European Institute for Media, and the European Broadcasting Union (EBU).

Bonfadelli, Heinz (1994): Die Wissensluft-Perspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information. Konstanz: Verl. Ölschläger im UVK.

Bonfadelli, Heinz (1998): Vom medienvermittelten zum multimedialen Lernen - nicht nur Chancen, sondern auch Ambivalenzen und Risiken. In: Pfammatter, René (Hrsg.): Multi Media Mania. Konstanz: UVK, S. 125–144.

Bonfadelli, Heinz (2002a): The Internet and Knowledge Gaps. A Theoretical and Empirical Investigation. In: European Journal of Communication, Jg. 17, Nr. 1, S. 65–84.

Bonfadelli, Heinz (2002b): Medieninhaltsforschung Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Bonfadelli, Heinz/Meier, Werner A. (2004c): Informationsgesellschaft als Herausforderung der Publizistikwissenschaft. In: Bonfadelli, Heinz/Leonarz, Martina/Meier, Werner A. (Hrsg.): Informationsgesellschaft Schweiz. Medien, Organisationen und Öffentlichkeit im Wandel. Zürich: Seismo Verlag, S. 13–39.

Bonfadelli, Heinz/Meier, Werner A. (2004d): Informationsgesellschaft oder Mediengesellschaft. In: Imhof, Kurt et al. (Hrsg.): Mediengesellschaft. Strukturen, Merkmale, Entwicklungsdynamiken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57–78.

Bonfadelli, Heinz/Meier, Werner A. (2005): Welcher öffentliche Rundfunk für welche Gesellschaft? Der öffentliche Rundfunk in der globalen Informations-, Wissens- und Mediengesellschaft. In: Ridder, Christa-Maria (Hrsg.): Bausteine einer Theorie des öffentlich-rechtlichen Rundfunks. Festschrift für Marie Luise Kiefer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 146–162.

Bonfadelli, Heinz/Meier, Werner A./Schanne, Michael (1998): Öffentlicher Rundfunk und Kultur die SRG zwischen gesellschaftlichem Auftrag und wirtschaftlichem Kalkül. Zürich: Universität Zürich. Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung.

Bonfadelli, Heinz et al. (2007): Öffentlicher Rundfunk und Bildung. Angebot, Nutzung und Funktionen von Kinderprogrammen. Zürich: Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung.

Borkowsky, Anna/Schweiz Bundesamt für Statistik (2006): Lebenslanges Lernen und Weiterbildung Bestandesaufnahme der internationalen Indikatoren und ausgewählte Resultate. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Bourdon, Jerome (2004): Old and New Ghosts. Public Service Television and The Popular - a History In: European Journal of Cultural Studies, Jg. 7, Nr. 3, S. 283–304.

Brants, Kees (1998): Who's Afraid of Infotainment? In: European Journal of Communication, Jg. 13, Nr. 3, S. 315–335.

Brants, Kees/Siune, Karen (1992): Public Broadcasting in a State of Flux. In: Siune, Karen/Truetzschler, Wolfgang (Hrsg.): Dynamics of Media Politics. Broadcast and Electronic Media in Western Europe. London: Sage, S. 101–115.

Brinkley, Ian/Lee, Neil (2006): The knowledge economy in Europe. London: The Work Foundation.

Broadcasters' Audience Research Board (BARB) (2007): TV Facts. Annual % Shares of Viewing (Individuals) 1981-2006. Broadcasters' Audience Research Board (BARB) (auch auf: <http://www.barb.co.uk/tvfacts.cfm?fullstory=true&includepage=share&flag=tvfacts>).

Brunsdon, Charlotte et al. (2001): Factual entertainment on British television: the Midlands TV Research Group's '8-9 Project'. In: European Journal of Cultural Studies, Jg. 4, Nr. 1, S. 29–62.

Bruzzi, Stella (2001): Observational ("Fly-on-the-Wall") Documentary. In: Creeber, Glen (Hrsg.): The Television Genre Book. London: British Film Institute, S. 129-132.

Buckingham, David (1998): Media education in the UK: moving beyond protectionism. In: Journal of Communication, Jg. 48, Nr. 1, S. 33–43.

Buckingham, David/Bragg, Sara (2005): Zeigen und Erzählen. Wie Kinder und Jugendliche mit Sex und Beziehungen in TV-Serien umgehen. In: Televizion, Jg. 18, Nr. 1, S. 41–46.

Bullinger, Martin/Bertelsmann Stiftung Gütersloh (1999): Die Aufgaben des öffentlichen Rundfunks Wege zu einem Funktionsauftrag. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2003): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim: Beltz.

Burkart, Roland (2002): Kommunikationswissenschaft Grundlagen und Problemfelder Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft. 4., überarb. und aktualisierte Aufl. Auflage. Wien: Böhlau Verlag.

Caballero Liardet, Wayra et al. (2004): Weiterbildung in der Schweiz 2003 eine Auswertung der schweizerischen Arbeitskräfteerhebungen (SAKE) 1996–2003 une analyse réalisée à partir des enquêtes suisses sur la population active (ESPA) de 1996 à 2003. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Caballero Liardet, Wayra/von Erlach, Emanuel (Hrsg.) (2005): Das schweizerische Bildungssystem im europäischen Vergleich. Ausgewählte Indikatoren. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS).

Cardarelli, Vincenzo (1997): Europäisches Parlament/Rat der EU: Verabschiedung der Richtlinie "Fernsehen ohne Grenzen II". In: IRIS Rechtliche Rundschau der Europäischen Audiovisuellen Informationsstelle, Jg. 1997, Nr. 7, S. 6-9  
(auch auf: <http://merlin.obs.coe.int/iris/1997/7/article9.de.html>).

Chris, Cynthia (2002): All Documentary, All the Time? In: Television & New Media, Jg. Vol. 3 Nr. No. 1, February 2002 S. 7–28.

Clark, Richard E. (1983): Reconsidering Research on Learning from Media In: Review of Educational Research, Jg. 53, Nr. 4, S. 445–459.

Clark, Richard E. (1994): Media will never influence learning. In: Educational Technology Research and Development, Jg. 42, Nr. 2, S. 21–29.

Coakes, Elayne/Elliman, Tony (1999): Focus issue on legacy information systems and business process engineering: the role of stakeholders in managing change. In: Communications of the AIS, Jg. 2, Nr. 1, S. 1–31.

COI Communications (2004): Qualitative Research to Inform the Preparation of the BBC Review 2004 London: Department for Culture, Media and Sport (auch auf: [http://www.bbccharterreview.org.uk/pdf\\_documents/bbCCR\\_qualitative\\_research.pdf](http://www.bbccharterreview.org.uk/pdf_documents/bbCCR_qualitative_research.pdf)).

Collins, Richard (2003): The BBC—Too Big, Too Small or Just Right? In: The Political Quarterly, Jg. 74, Nr. 2, S. 164–173.

Coppens, Tomas/Saeys, Frieda (2006): Enforcing performance: new approaches to govern public service broadcasting. In: Media, Culture & Society, Jg. 28, Nr. 2, S. 261–284.

Corner, John (1999): Critical Ideas in Television Studies. Oxford: Oxford University Press.

Corner, John (2001): Form and Content in Documentary Study. In: Creeber, Glen (Hrsg.): The Television Genre Book. London: British Film Institute, S. 125–126.

Corner, John (2002): Performing the Real: Documentary Diversions. In: Television & New Media, Jg. 3, Nr. 3, S. 255–269.

Costera Meijer, Irene (2005): Impact or Content? Ratings vs Quality in Public Broadcasting. In: European Journal of Communication, Jg. 20, Nr. 1, S. 27–53.

Cragg Ross Dawson (2005): BBC Charter Review. Qualitative research on key issues. London: Department for Culture Media and Sport (auch auf: [http://www.bbccharterreview.org.uk/pdf\\_documents/greenpaper\\_research.pdf](http://www.bbccharterreview.org.uk/pdf_documents/greenpaper_research.pdf)).

Danuser, Hanspeter/Treichler, Hans Peter (1993): Show, Information, Kultur Schweizer Fernsehen: Von der Pionierzeit ins moderne Medienzeitalter. Aarau Sauerländer.

Dehm, Ursula (1984): Fernseh- Unterhaltung Zeitvertreib, Flucht oder Zwang? Eine sozial-psychologische Studie zum Fernseh-Erleben. Mainz: Hase und Koehler.

Demaine, Jack (1999): Education policy and contemporary politics. In: Demaine, Jack (Hrsg.): Education policy and contemporary politics. Basingstoke: Macmillan, S. 5–29.

Department for Culture Media and Sport (2004): Review of the BBC's Royal Charter. What you said about the BBC. London: Department for Culture, Media and Sport (auch auf: [http://www.bbccharterreview.org.uk/pdf\\_documents/what\\_you\\_said\\_aboutthe\\_BBC.pdf](http://www.bbccharterreview.org.uk/pdf_documents/what_you_said_aboutthe_BBC.pdf)).

Department for Culture Media and Sport (2006): A public service for all: the BBC in the digital age. London: Department for Culture, Media and Sport.

Dodson, Sean (2006): BBC Jam off to a sticky start: The BBC's online curriculum has gone live amid accusations that the free material is not sufficiently distinctive from commercially available resources. In: The Guardian, vom 07.03.2007, S. 1.

Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft.

Donges, Patrick (2003): Autonomie sichern, Offenheit erhöhen - Sicherung des Service Public. In: Donges, Patrick (Hrsg.): Die Zukunft des öffentlichen Rundfunks internationale Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Köln: Herbert von Halem Verlag, S. 52-65.

Donnelly, Kevin (2001): Educational Programming. In: Creeber, Glen (Hrsg.): The Television Genre Book. London: The British Film Institute.

Doyle, Gillian/Vick, Douglas W. (2005): The Communications Act 2003: A New Regulatory Framework in the UK. In: Convergence, Jg. 11, Nr. 3, S. 75–94.

Durdel, Anja (2002): Der Bildungsbegriff als Konstruktion : orientierungs- und handlungsleitendes Potenzial des Bildungsbegriffes. Hamburg: Kovač.

Eichmann, Hubert (2000): Medienlebensstile zwischen Informationselite und Unterhaltungsproletariat Wissensungleichheiten durch die differentielle Nutzung von Printmedien, Fernsehen, Computer und Internet. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Eidgenössische Finanzkontrolle (2006): Prüfung der Finanzlage und Wirtschaftlichkeit der SRG SSR idée suisse. Bericht zuhanden des UVEK. Bern: Eidgenössische Finanzkontrolle.

Erpenbeck, John (1997): Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Albrecht, Günter/Qualifikations-Entwicklungs-Management, Arbeitsgemeinschaft (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berlin: Waxmann, S. 310–316.

Erpenbeck, John/Sauer, Johannes (2001): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung". In: QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Nr. 67, S. 9–67.

Esser, Frank (2003): Gut, dass wir verglichen haben. Bilanz und Bedeutung der komparativen politischen Kommunikationsforschung. In: Esser, Frank/Pfetsch, Barbara (Hrsg.): Politische Kommunikation im internationalen Vergleich. Grundlagen, Anwendungen, Perspektiven Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 437–494.

European Audiovisual Observatory (2005): Statistisches Jahrbuch Film, Fernsehen, Video und neue Medien in Europa. Strassburg: Europäische Audiovisuelle Informationsstelle.

Eurostat (2006): Classification for Learning Activities. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Foster, Robin/Egan, Jim/Simon, Jonathan (2004): Measuring Public Service Broadcasting. In: Tambini, Damian/Cowling, Jamie (Hrsg.): From public Service Broadcasting to Public Service Communication. London.

Fritz, Jürgen /Fehr, Wolfgang (2003): Software zwischen Spielen und Lernen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (auch auf: <http://snp.bpb.de/referate/fritzedu.htm>).

Fthenakis, Wassilios (2003): Die Forderung nach Bildungsqualität. In: Bundesministerium Für Familie, Senioren, Frauen Und Jugend (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim: Beltz, S. 61–71.

Fuchs-Heinritz, Werner (1995): Lexikon zur Soziologie. 3., völlig neu bearb. und erw. Aufl., durchges. Nachdr. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Garnham, Nicholas (2004): Information Society Theory as Ideology In: Webster, Frank/Blom, Raimo (Hrsg.): The information society reader. London: Routledge, S. 165–183.

Gebühreneinzugszentrale der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten in der Bundesrepublik Deutschland (2007): Geschäftsbericht 2006. Köln: Gebühreneinzugszentrale.

Gibbons, Thomas (2005): Competition policy and regulatory style – issues for OFCOM. In: Emerald, Jg. 7, Nr. 5, S. 42–51.

Gonzalez, Julia/Wagenaar, Robert (Hrsg.) (2003): Tuning educational structures in Europe: final report: phase one. Bilbao: Universidad de Deusto.

Götz, Maya (2004): Lernen mit Wissens- und Dokumentationssendungen. In: Television, Jg. 17, Nr. 1, S. 33–43.

Gramke, Kai et al. (2006): Der Bildungsauftrag der SRG SSR idée suisse in der Schweizer Bildungslandschaft bis 2015. Basel: Prognos AG.

Gurevitch, Michael/Blumler, Jay G. (2003): Der Stand der vergleichenden politischen Kommunikationsforschung. In: Esser, Frank/Pfetsch, Barbara (Hrsg.): Politische Kommunikation im internationalen Vergleich. Grundlagen, Anwendungen, Perspektiven. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 371–392.

Gussenstätter, Astrid (2003): eLearning Glossar. Auf:  
[http://www.foraus.de/download/elearn\\_tipps/glossar030801.pdf](http://www.foraus.de/download/elearn_tipps/glossar030801.pdf).

Haas, Josefa (2003): Nutzenbilanz der Service Public der SRG SSR idée suisse. Bern: SRG SSR idée suisse.

Hargreaves Heap, Shaun P. (2005): Television in a digital age: what role for public service broadcasting? In: Economic Policy Jg. 20, Nr. 41, S. 111–157.

Harrison, Jackie/Woods, Lorna (2001): Defining European Public Service Broadcasting. In: European Journal of Communication, Jg. 16, Nr. (4), S. 477–504.

Hart, Andrew (2002): Media education in 12 European countries a comparative study of teaching media in mother tongue education in secondary schools. Zurich: ETH.

Hartley, John (1999): The Uses of Television. London: Routledge.

Hasebrink, Uwe (1993): Europäisches Bildungsfernsehen Strukturen, Konzepte, Perspektiven. Hamburg: Hans-Bredow-Institut.

Hasebrink, Uwe (2001): Kultivierte Talkshow-Nutzer? Tägliche Talkshows und die Realitätswahrnehmung der Jugendlichen. In: Schneiderbauer, Christian (Hrsg.): Daily Talkshows unter der Lupe. München: Verlag Reinhard Fischer, S. 153–177.

Heid, Helmut (2000): Über die Qualität der Argumente, mit denen das Erfordernis lebenslangen Lernens begründet wird. In: Achtenhagen, Frank/Lempert, Wolfgang (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Opladen: Leske + Budrich Bd. V), S. 22–29.

Heidenreich, Martin (2000): Die Organisationen der Wissensgesellschaft. In: Hubig, Christoph (Hrsg.): Unterwegs zur Wissensgesellschaft. Berlin: Edition Sigma, S. 107–118.

Heinrich, Jürgen (2005): Zur Funktionalität des Wettbewerbs im dualen System. In: Ridder, Christa-Maria et al. (Hrsg.): Bausteine einer Theorie des öffentlich-rechtlichen Rundfunks. Festschrift für Marie Luise Kiefer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 325–340.

Hill, Annette (2000): Fearful and Safe: Audience Response to British Reality Programming. In: Television & New Media, Jg. 1, Nr. 5.

Hill, Annette (2002): Big Brother: The Real Audience. In: Television & New Media, Jg. 3, Nr. 8, S. 323–340.

Hill, Annette (2004): The Idea of Learning. In: Feilitzen, Cecilia Von/Unesco International Clearinghouse on Children Youth and Media (Hrsg.): Young people, soap operas and reality TV. Göteborg: Nordicom, S. 181–187.

Hill, Annette (2005): Reality TV. Audiences and Popular Factual Television Abingdon/New York: Routledge.

Holmes, Su (2005): 'The Question Is – Is It All Worth Knowing?' The cultural circulation of the early British quiz show. In: Media, Culture & Society, Jg. 29, Nr. 1, S. 53–74.

Holmes, Su/Jermyn, Deborah (2004): Introduction: Understanding Reality TV. In: Holmes, Su/Jermyn, Deborah (Hrsg.): Understanding reality television. London: Routledge, S. 1–33.

Holst, Isabella-Afra (2000): Realitätswahrnehmung in politischen Konflikten. Grundlagen einer Theorie der Wissenskluft. Konstanz: UVK.

Holtz-Bacha, Christina (2006a): Medienpolitik für Europa. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Holtz-Bacha, Christine (2006b): Europa und der öffentlich-rechtliche Rundfunk. Ein Konflikt zwischen Kultur und Ökonomie. In: Medienheft, Jg. 25, Nr. 18. Juli 2006, S. 58–63.

Hügel, Hans-Otto (2003): Handbuch Populäre Kultur Begriffe, Theorien und Diskussionen. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.

Hultén, Olof/Brants, Kees (1992): Public Service Broadcasting: Reactions to Competition. In: Siune, Karen/Truetschler, Wolfgang (Hrsg.): Dynamics of Media Politics. Broadcast and Electronic Media in Western Europe. London: Sage, S. 116–128.

Humphreys, Peter (2004): Das Mediensystem Grossbritanniens. In: Hans-Bredow-Institut Für Medienforschung (Hrsg.): Internationales Handbuch Medien 2004/2005. Baden-Baden: Nomos, S. 330–341.

Intuitive Media Research Services (2007): BBC Learning in Schools. Litton: Intuitive Media Research Services.

Iosifidis, Petros (2005): Digital Switchover and the Role of the New BBC Services in Digital Television Take-up. In: Convergence, Jg. 11, Nr. 3, S. 57–74.

IP Deutschland (2006): Television ... International Key Facts. Köln: IP.

Jakubowicz, Karol (2006): PSB: The Beginning of the End, or a New Beginning in the 21st Century? Presentation for the RIPE@2006 Conference: "Public Service Broadcasting in the Multimedia Environment: Programmes and Platforms. Amsterdam, 15. bis 18. November 2006.

Jarren, Otfried (2001a): Der öffentliche Rundfunk im Netzwerk von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft eine komparative Studie zu Möglichkeiten der Absicherung des Public Service. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Jarren, Otfried (2001b): Der schweizerische öffentliche Rundfunk im Netzwerk. Möglichkeiten der Absicherung und Bindung der SRG an die Gesellschaft. Zürich: Universität Zürich. Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung.

Jarren, Otfried (2002): Rundfunkregulierung. Leitbilder, Modelle und Erfahrungen im internationalen Vergleich: eine sozial- und rechtswissenschaftliche Analyse. Zürich: Seismo.

Jarren, Otfried (2003): Europas Modell des Service Public und Public Service. In: Kaufmann, Peter/Bardet, René/Drs, Schweizer Fernsehen (Hrsg.): 50 Jahre Schweizer Fernsehen zum Fernseh'n drängt, am Fernseh'n hängt doch alles. Baden: hier + jetzt, S. 240–251.

Jarren, Otfried/Donges, Patrick (2002): Politische Kommunikation in der Mediengesellschaft eine Einführung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Jarren, Otfried/Donges, Patrick (2005): Öffentlicher Rundfunk in der Mediengesellschaft: Unverzichtbar oder überflüssig? In: Ridder, Christa-Maria et al. (Hrsg.): Bausteine einer Theorie des öffentlich-rechtlichen Rundfunks. Festschrift für Marie Luise Kiefer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177–195.

Kaumanns, Ralf/Siegenheim, Veit/Knoll, Eva M. (2007): BBC - Value for Money and Creative Future Strategische Neuausrichtung der British Broadcasting Corporation. München: Fischer.

Kiefer, Marie Luise (1996): Unverzichtbar oder überflüssig? Öffentlich-rechtlicher Rundfunk in der Multimedia-Welt. In: Rundfunk und Fernsehen, Jg. 44, Nr. 1, S. 7–26.

Kiefer, Marie Luise (2001): Medienökonomik. Einführung in eine ökonomische Theorie der Medien. München: R. Oldenbourg Verlag.



Kiel, Ewald/Grabowski, Joachim/Meyer, Swantje (2005): Quizshowwissen als Bildungsgut? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, Nr. 3, S. 331–344 (auch auf: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-01/quiz/>).

Kirchhöfer, Dieter (2001): Widersprüche in der Herausbildung einer neuen Lernkultur. In: QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Nr. 67, S. 119–129.

Kirchhöfer, Dieter (2004): Lernkultur - Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.

Klaus, Elisabeth (2002): Der Gegensatz von Information ist Desinformation, der Gegensatz von Unterhaltung ist Langeweile. In: Neverla, Irene/Grittmann, Elke/Pater, Monika (Hrsg.): Grundagentexte zur Journalistik. Konstanz: UVK, S. 619–640

Kleinsteuber, Hans J. (1993): Mediensysteme in vergleichender Perspektive. Zur Anwendung komparativer Ansätze in der Medienwissenschaft: Probleme und Beispiele. In: Rundfunk und Fernsehen, Jg. 1993, Nr. 3, S. 317–338.

Kleinsteuber, Hans J. (2003a): Medien und Kommunikation im internationalen Vergleich: Konzepte, Methoden und Befunde. In: Esser, Frank/Pfetsch, Barbara (Hrsg.): Politische Kommunikation im internationalen Vergleich Grundlagen, Anwendungen, Perspektiven. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 78–103.

Kleinsteuber, Hans J. (2003b): Mediensysteme im internationalen Vergleich. In: Bentele, Günter/Brosius, Hans-Bernd/Jarren, Otfried (Hrsg.): Öffentliche Kommunikation. Handbuch Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 382–396.

Knauf, Helen/Knauf, Marcus (Hrsg.) (2003): Schlüsselqualifikationen praktisch. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Kohn, Melvin L. (1989): Cross-national research in sociology. Newbury Park, California: Sage.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen.

Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) (1903): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. (Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften, Bd. 1).

Kozma, Robert (1994): Will media influence learning: Reframing the debate. In: Educational Technology Research and Development, Jg. 42, Nr. 2, S. 7–19.

Krohn, W. (2002): Knowledge Societies. In: Smelser, Neil J. (Hrsg.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Amsterdam: Elsevier Science, S. 8139–8143.

Krotz, Friedrich (2005): Einführung: Mediengesellschaft, Mediatisierung, Mythen. In: Rössler, Patrick/Krotz, Friedrich (Hrsg.): Mythen der Mediengesellschaft. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 9–32.

Küng-Shankleman, Lucy (1997): Investigating the BBC and CNN how culture drives strategic development in broadcasting organisations. Bamberg: Difo-Druck.

Künzler, Matthias (2005): Das schweizerische Mediensystem im Wandel: eine Einleitung. In: Künzler, Matthias (Hrsg.): Das schweizerische Mediensystem im Wandel. Bern: Haupt, S. 9–34.

Kuwan, Helmut/Waschbüsch, Eva (1998): Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. München/Basel: Prognos AG/Infratest Burke Sozialforschung.

Livingstone, Sonia (2003): On the Challenges of Cross-National Comparative Media Research. In: European Journal of Communication, Jg. 18, Nr. 4, S. 477–500.

Livio, Balts (2007): Schweizer Fernsehen auf Kurs. In: Neue Zürcher Zeitung, vom 21.03.2007, S. 18.

Lukács, Mirko (2006): Educational broadcasting in a digital world. RIPE@2006. Amsterdam.

Mahajan, Vijay/Peterson, Robert A. (1985): Models for innovation diffusion. Beverly Hills, California: Sage.

Mangold, Roland (2004): Infotainment und Edutainment. In: Mangold, Roland Foderer, P. /Bente, G. (Hrsg.): Lehrbuch der Medienpsychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 528–541.

Mason, Richard/Mitroff, Ian (1981): Challenging Strategic Planning Assumptions: Theory, Cases, and Techniques. New York: John Wiley & Sons.

Mayring, Philipp (1997): Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken. 6., durchges. Aufl. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

McGougan, Julian (2004): Digitale Zukunft und die Auswirkung auf Programmkosten. In: Mediaperspektiven, Nr. 11/2004, S. 538–546.

McQuail, Denis (2005): McQuail's Mass Communication Theory. 4. Auflage. London: SAGE Publications.

Meier, Henk Erik (2003): Beyond Convergence. Understanding Programming Strategies of Public Broadcasters in Competitive Environments. In: European Journal of Communication, Jg. 18, Nr. 3, S. 337–365.

Meier, Werner A. (1997): Öffentlicher Rundfunk in Europa. In: ZOOM: Kommunikation und Medien, S. S. 30–44.

Meier, Werner A. (2004): Switzerland. In: Kelly, Mary/Mcquail, Denis/Mazzoleni, Gianpietro (Hrsg.): The Media in Europe. The Euromedia Handbook. 3rd. Auflage. London: Sage Publications, S. 249–261.

Meier, Werner A./Trappel, Josef (1992): Small States in the Shadows of Giants. In: Siune, Karen/Truetzschler, Wolfgang (Hrsg.): Dynamics of Media Politics. Broadcast and Electronic Media in Western Europe. London: Sage Publications, S. 129–142.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2002): ExpertInneninterviews- vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske+Budrich, S. 71–93.

Meyer-Lucht, Robin (2006): Glanzlos aus Hamburg. tagesschau.de bietet nur journalistische Pflicht statt Kür. In: Medienheft, Jg. 2006, Nr. 25, S. 38–43.

Meyer, Manfred (1997): Bildungsprogramme im Fernsehen was wollen die Zuschauer? Beiträge zu einer europäischen Konferenz. München: KoPäd Verlag.

MORI (2004): Quantitative Research to Inform the Preparation of the BBC Charter Review 2004. London: Department for Culture, Media and Sport.

Mühlemann, Kathrin/Moser, Erika (2005): Öffentliche Bildungsausgaben 2003. Neuchâtel: Statistik der Schweiz. Fachbereich 15, Bildung und Wissenschaft.

Naef, Michael/Naegeli, Claudia/Schanne, Michael (2006): Vom Schulfernsehen zum Bildungsfernsehen: zur Emanzipation eines Genres. Winterthur: Zürcher Hochschule Winterthur.

Nägeli, Rudolf Andreas (2004): Europäische Kompetenzen-Konzepte im Bildungsbereich. Bedeutung und Nutzen für die Curriculum-Entwicklung. In: Benz, Winfried (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Stuttgart: Rabe, S. 1-30.

o.A. (2004): Paper: Consultation Responses on the BBC's Learning Impact. London: Independent Panel on Charter Review (Seminar: Education and Learning, (auch auf: [http://www.bbccharterreview.org.uk/pdf\\_documents/sem\\_edlearn\\_consultation\\_paper.pdf](http://www.bbccharterreview.org.uk/pdf_documents/sem_edlearn_consultation_paper.pdf)).

o.A. (2006): Vorbild Super Nanny. In: Die Zeit Online, vom 19.10.2006.

o.A. (2007a): Emanzipation dank Satelliten-TV. In: Neue Zürcher Zeitung, vom 21.08.2007, S. 28.

o.A. (2007b): Media FAQ: Why has BBC Jam been suspended? In: The Guardian, vom 19.03.2007, S. 3.

Office of Communications (2004): Phase 1 – Is television special? Ofcom review of public service television broadcasting. London: Office of Communications (auch auf: <http://www.ofcom.org.uk/consult/condocs/psb/psb/psb.pdf>).

Office of Communications (2006a): The Communications Market: Digital Progress Report. Digital TV, Q1 2006. Office of Communications (auch auf: [file:///H:/Eigene%20Dateien/Promotion/dtu\\_2006\\_q1.pdf](file:///H:/Eigene%20Dateien/Promotion/dtu_2006_q1.pdf)).

Office of Communications (2006b): The Communications Market: Digital Progress Report. Digital TV, Q3 2006. Office of Communications (auch auf: [http://www.ofcom.org.uk/research/tv/reports/dtv/dtu\\_2006\\_q3/dtu\\_2006\\_q3.pdf](http://www.ofcom.org.uk/research/tv/reports/dtv/dtu_2006_q3/dtu_2006_q3.pdf)).

ORF (2006): Geschäftsbericht. Das Geschäftsjahr 2005. Wien: ORF.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1996): The Knowledge-based Economy. In: Oecd (Hrsg.): OECD STI Outlook 1996. Paris: OECD, S. 1–46.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1999): Education Policy Analysis. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2002): Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper. Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs, Education Committee, Governing Board of the CERI.

.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2003): Beyond rhetoric adult learning policies and practices. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen Zusammenfassung. [Neuchâtel]: [Bundesamt für Statistik].

Organisation for Economic Co-operation and Development (2006a): Education at a Glance 2006. OECD Briefing Note for the United Kingdom. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2006b): Education at a glance. OECD Indicators 2006. Paris: OECD.

Orth, Helen (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Neuwied: Luchterhand.

- Panyr, Sylvia et al. (2005): Quizshowwissen vor dem Hintergrund empirischer Bildungsforschung. In: Bildungsforschung, Jg. 2, Nr. 1 (auch auf: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-01/quiz/> (22.11.2006)).
- Pew Research Center for the People and the Press (2006): Maturing Internet News Audience – Broader Than Deep – Online Papers Modestly Boost Newspaper Readership. Washington. Auf: <http://people-press.org/reports/>.
- Picard, Robert G. (2002): Assessing Audience Performance of Public Service Broadcasters. In: European Journal of Communication, Jg. 17, S. 227–235.
- Pollak, Guido (2000): Bemerkungen zu einem zeitgemäßen Bildungsbegriff– Aus der Sicht des nicht unproblematischen Bildungsbegriffs der Erziehungswissenschaft. In: Politische Studien, Jg. 51, Nr. 369, S. 92–103.
- Porter, Michael E. (1980): Competitive strategy techniques for analyzing industries and competitors. New York: Free Press.
- Proulx, Serge/Raboy, Marc (2003): Viewers On Television: Between Policy and Uses. In: Gazette, Jg. 65, Nr. 4–5, S. 331–346.
- Puppis, Manuel (2007): Einführung in die Medienpolitik. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Puppis, Manuel et al. (2004): Selbstregulierung und Selbstorganisation. Unveröffentlichter Schlussbericht zuhanden des Bundesamtes für Kommunikation (BAKOM). Zürich: Universität Zürich. IPMZ.
- Purtschert, Robert (2005): Das NPO-Glossar. Bern: Haupt Verlag.
- Raboy, Marc/Proulx, Serge/Dahlgren, Peter (2003): The Dilemma Of Social Demand: Shaping Media Policy in New Civic Contexts. In: Gazette, Jg. 65, Nr. 4–5, S. 323–329.
- Raboy, Marc/Proulx, Serge/Welters, Roxanne (2001): Media Policy, Audiences, and Social Demand. In: Television & New Media, Jg. 2, Nr. 2, S. 95–115.
- Reevell, Philip (2005): Konsolidierungsphase für Digital-TV in Großbritannien. In: Mediaperspektiven, Nr. 7/2005, S. 343–350.
- Ricke, Thorsten (2006): Neue Dienstekategorien im Zuge der Konvergenz der Medien. In: Arbeitsbericht Nr. 40 des Kompetenzzentrum Internetökonomie und Hybridität.
- Robertson, Suzanne/Robertson, James (2000): Mastering the requirements process. Harlow 1999: Addison-Wesley.
- Rogers, Everett M. (2003): Diffusion of innovations. 5th. Auflage. New York: Free Press.

Sargent, Naomi (1997): Fernsehen und der lernende Erwachsene. Ein Überblick über den Stand der Forschung und den Forschungsbedarf. In: Meyer, Manfred (Hrsg.): Bildungspogramme im Fernsehen: was wollen die Zuschauer? München: KoPaed, S. 88–109.

Saxer, Ulrich (1998): Mediengesellschaft Verständnisse und Missverständnisse.

Scanlon, Margaret/Buckingham, David (2005): Selling Learning. Towards a Political Economy of Edutainment Media In: Media, Culture and Society, Jg. 27, Nr. 1, S. 41–58.

Schaeper, Hildegard (2005): Hochschulbildung und Schlüsselkompetenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 51 (50. Beiheft), S. 209–220.

Schaeper, Hildegard (2006): Was sind Schlüsselkompetenzen, warum sind sie wichtig, und wie können sie gefördert werden? Equal-/apk-Fachtagung. Halle, 8.12.2006. Auf: [http://www.his.de/Abt2/Berufseintritt/absolventenprojekt/vortrag/Vortrag\\_Schaeper\\_Halle.pdf](http://www.his.de/Abt2/Berufseintritt/absolventenprojekt/vortrag/Vortrag_Schaeper_Halle.pdf).

Schlote, Elke (2007): Die Sprachlernsoap "Deutschklasse" - wie eine TV-Serie funktioniert, die auf Unterhaltung und Unterricht setzt. In: Hugger, Kai-Uwe/Hoffmann, Dagmar (Hrsg.): Globalisierung, Migration, Medien: Neue Konzepte für Pädagogik und Bildung. Bielefeld: AJZ, S. 110–117.

Schmidt, Michael (2005): Was ist Bildung wirklich? In: Labyrinth, Jg. 2005 Nr. 85, S. 9–10.

Schönenborn, Jörg (2004): Die Sicht der ARD. Digitale Zukunft und die Auswirkung auf Programmkosten. In: Mediaperspektiven, Nr. 11/2004, S. 513–518.

Schorn, Bernhard (2005): "Die Super Nanny" - ein TV-Märchen. In: bildungsclick.de, (auch auf: <http://bildungsklick.de/a/13151/die-super-nanny-ein-tv-maerchen/>).

Schweizer Nationalrat (1999): Amtliches Bulletin der Bundesversammlung. Sommersession 19. Tagung der 45. Amtsdauer. Bern: Schweizer Nationalrat.

Schweizerische Radio- und Fernsehgesellschaft (Bern) (1991): Geschäftsbericht Band 2. Bern: SRG.

Schweizerische Radio- und Fernsehgesellschaft (Bern) (2005): Geschäftsbericht Band 2. Bern: SRG.

Schweizerischer Bundesrat (1997): Kultur in den Medien der SRG. Bericht des Bundesrates. Bern: Schweizerischer Bundesrat.

Seufert, Wolfgang (2005): Öffentlich-rechtliche Rundfunkanstalten als Non-Profit-Unternehmen? In: Ridder, Christa-Maria et al. (Hrsg.): Bausteine einer Theorie des öffentlich-rechtlichen Rundfunks. Festschrift für Marie Luise Kiefer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 367–379.

- SF DRS (2004): Unternehmensstrategie SF DRS 2005 bis 2009. Zürich: SF DRS.
- SF Schweizer Fernsehen (2006a): Leistung ist unser Programm. Eine Bilanz. Zürich: SF Schweizer Fernsehen.
- SF Schweizer Fernsehen (2006b): Leitbild. Zürich: SF Schweizer Fernsehen.
- SF Schweizer Fernsehen (2006c): SF-Imagestudie 2006. Zürich: SF Schweizer Fernsehen.
- SF Schweizer Fernsehen (2006d): Unternehmensstrategie. Zürich: SF Schweizer Fernsehen.
- Singhal, Arvind (2004): Entertainment-education and social change history, research, and practice. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Singhal, Arvind/Rogers, Everett M. (1999): Entertainment-education: a communication strategy for social change. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Siune, Karen/Hultén, Olof (1998): Does Public Broadcasting Have a Future? In: Mcquail, Denis/Siune, Karen (Hrsg.): Media policy convergence, concentration and commerce. London: Sage, S. 23-37.
- Smith, Paul (2006): The politics of UK television policy: the making of Ofcom. In: Media Culture Society, Jg. 28, Nr. 11, S. 929–940.
- Sondergaard, Henrik (1999): Some Reflections on Public Service Broadcasting. In: Nordicom Review, Jg. 20, Nr. 1, S. 21–28.
- Spangenberg, Jochen (1997): The BBC in transition. Reasons, results and consequences. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- SRG SSR Idée Suisse (2003): Gesamtstrategie der SRG SSR idée suisse 2003-2008. Bern: SRG SSR Idée Suisse.
- SRG SSR Idée Suisse (2006): Programmcharta. Bern: SRG SSR Idée Suisse.
- SRG SSR Idée Suisse (2007): Bildung audiovisuell attraktiv. In: Update SRG SSR Idée Suisse, Nr. 2007/1, S. 12–13.
- Steemers, Jeanette (2003): Public Service Broadcasting is not Dead Yet. In: Ferrell Lowe, Gregory/Hujanen, Taisto (Hrsg.): Broadcasting & Convergence. New Articulations of the Public Service Remit. Göteborg: Nordicom, S. 123–136.
- Syvertsen, Trine (1999): The Many Uses of the “Public Service” Concept. In: Nordicom Review, Jg. 20, Nr. 1, S. 5–12.
- Syvertsen, Trine (2003): Challenges to Public Television in the Era of Convergence and Commercialization. In: Television & New Media, Jg. 4, Nr. 2, S. 155–175.

The Economist (2001): Educating Tony Blair. In: The Economist, vom 15.02.2001.

The Economist (2002): Lessons from Auntie. In: The Economist, vom 13.6.2002.

Thomass, Barbara (2003): Knowledge Society and Public Sphere. Two Concepts for the Remit. In: Ferrell Lowe, Gregory/Hujanen, Taisto (Hrsg.): Broadcasting & convergence new articulations of the public service remit. Göteborg: Nordicom, S. 29–40.

Thomass, Barbara (2006): Changing Media, Changing Policy: Public Service Broadcasting in the Digital Age. In: Marcinkowski, Frank/Meier, Werner A./Trappel, Josef (Hrsg.): Medien und Demokratie. Europäische Erfahrungen. Bern: Haupt, S. 41–59.

Thompson, Mark (2005): Speech given at the Edinburgh Television Festival. In: Edinburgh Television Festival.

Tichenor, Philipp J./Donohue, George A./Olien, Clarice N. (1973): Mass Communication Research: Evolution of a Structural Model. In: Journalism Quarterly, Jg. 50, Nr. 3, S. 419–425.

Tichenor, Philipp J./Donohue, George A./Olien, Clarice N. (1970): Mass Media Flow and Differential Growth in Knowledge. In: Public Opinion Quarterly, Nr. 34, S. 159–171.

Trappel, Josef/Uhrmann, Caroline (2006a): Analyse des Verhältnisses zwischen Programmauftrag und weiteren Leistungen. Zürich: Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung.

Trappel, Josef/Uhrmann, Caroline (2006b): Online-Medien zwischen Service public und Geschäft. Die demokratiepolitische Leistungsfähigkeit von Online-Medien als Resultat ordnungspolitischer Institutionalisierung. Zürich: Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung. Auf: [file:///H:/Eigene%20Dateien/Promotion/IPMZ\\_Online-Medien.pdf](file:///H:/Eigene%20Dateien/Promotion/IPMZ_Online-Medien.pdf).

Trebbe, Joachim (2005): Fernsehen in Deutschland 2003-2004. Programmstrukturen – Programminhalte – Programmentwicklungen. Forschungsbericht. Berlin: Vistas (Schriftenreihe der Landesmedienanstalten (DLM)).

Tunstall, Jeremy (2004): 23: The United Kingdom. In: Kelly, Mary/Mcquail, Denis/Mazzoleni, Gianpietro (Hrsg.): The Media in Europe. The Euromedia Handbook. London: Sage Publications S. 262–274.

UVEK (2006): Entwurf Radio- und Fernsehverordnung (RTVV). UVEK.

Van Eimeren, Birgit/Ridder, Christa-Maria (2005): Trends in der Nutzung und Bewertung der Medien 1970 bis 2005. In: Mediaperspektiven, Nr. 10/2005, S. 490–504.

Veith, Hermann (2003): Lernkultur, Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation. In: QUEM-Report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Nr. 82, S. 179–231.



Vick, Douglas W./Doyle, Gillian (2004): Über die „konvergierte Regulierung“ zum deregulierten Medienmarkt? In: Mediaperspektiven, Nr. 1, S. 38–48.

Vogel, Christoph (2004): Bildung ohne "Bambusstöcklein". In: LINK, Nr. 11/2004.

Vorderer, Peter (2004): Unterhaltung. In: Mangold, Roland/Vorderer, P. /Bente, G. (Hrsg.): Lehrbuch der Medienpsychologie. Göttingen: Hogrefe Bd. 1), S. 544–564.

Wache, Michael (2003): E-Learning in der politischen Bildung. In: www.bpb.de, S. 1-32 (auch auf: <http://www.bpb.de/files/FWQFK9.pdf>).

Webster, Frank (2003): Theories of the information society. 2nd. Auflage. London: Routledge.

Weidenmann, Bernd (2002): Multicodierung und Multimedialität im Lernprozess. In: Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. Weinheim: Beltz PVU, S. 45–81.

Weiss, Hans-Jürgen et al. (2000): Fernsehen in Deutschland 1998-1999. Programmstrukturen, Programminhalte, Programmentwicklungen. Forschungsbericht. Berlin: Vistas (Schriftenreihe der Landesmedienanstalten (DLM)).

Wessely, Uli (2004): Politische Bildung in der globalen Wissensgesellschaft. In: Politik und Zeitgeschichte, Nr. 7/8, S. 32–39.

Wheeler, Mark (2004): Supranational Regulation. Television and the European Union. In: European Journal of Communication, Jg. 19, Nr. 3, S. 349–369.

Willke, Helmut (2001): Wissensgesellschaft. In: Kneer, Georg (Hrsg.): Klassische Gesellschaftsbegriffe der Soziologie. München: Fink, S. 379–398.

Wirth, Werner (1997): Von der Information zum Wissen die Rolle der Rezeption für die Entstehung von Wissensunterschieden. Ein Beitrag zur Wissensklutforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Wirth, Werner (2000): Infotainment: Chancen für die politische Sozialisation Jugendlicher? In: Paus-Haase, Ingrid (Hrsg.): Information, Emotion, Sensation - wenn im Fernsehen die Grenzen zerfließen. Bielefeld: GMK, S. 62–91.

Wirth, Werner/Kolb, Steffen (2003): Äquivalenz als Problem: Forschungsstrategien und Designs der komparativen Kommunikationswissenschaft. In: Esser, Frank/Pfetsch, Barbara (Hrsg.): Politische Kommunikation im internationalen Vergleich. Grundlagen, Anwendungen, Perspektiven. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 104–135.

Woldt, Runar (1998): Perspectives of public service television in Europe. Düsseldorf: European Institute for the Media.

Woldt, Runar (2005): Öffentlich-rechtlicher Rundfunk im internationalen Vergleich. Fragestellungen, Methoden, Fallbeispiele. In: Ridder, Christa-Maria et al. (Hrsg.): Bausteine einer Theorie des öffentlich-rechtlichen Rundfunks. Festschrift für Marie Luise Kiefer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 293–310.

# Lebenslauf

## Persönliche Daten

Name	<b>Caroline Uhrmann</b>
Geburtstag/-ort	19.2.1976 in Basel/Schweiz
Staatsangehörigkeit	Deutsch

## Berufstätigkeit

---

04/2005 - heute	<b>Universität Zürich, IPMZ transfer, Projektleiterin Marketing/PR</b>
03/2002 - 04/2005	<b>Prognos AG, Basel</b> , Wirtschaftsforschung und Strategieberatung, Basel
12/2003 - 04/2005	<b>Consultant (wiss. Mitarbeiterin)</b> , Beratungsbereich Wirtschaft und Politik
03/2002 – 12/2003	<b>Consultant (Projektassistentin)</b> , Beratungsbereich Medien und Telekommunikation

## Studium

---

17.06.2002	<b>M. A. Anglistik, Betriebswirtschaftslehre und Philosophie</b>
10/1996 – 06/2002	Studium Anglistik, Betriebswirtschaftslehre und Philosophie, Universität Freiburg
02/2001 – 03/2002	<b>Freie Mitarbeit Badische Zeitung</b> , Freiburg, Online-Redaktion
04/2000– 12/2000	<b>Praktikantin und freie Mitarbeiterin, Prognos AG</b> , Basel, Beratungsbereich Medien & Telekommunikation
06/1999 – 10/1999	<b>Ehrenamtliche Mitarbeit bei Radio 5UV</b> , Adelaide
02/1999 – 10/1999	<b>Auslandsstudium</b> in Adelaide/Australien
07/1998 – 12/1998	<b>Praktikum und freie Mitarbeit Bertelsmann Lexikon Verlag, Gütersloh</b> , Redaktion Wörterbuch
02/1998 – 04/ 1998	<b>Praktikum und freie Mitarbeit Verlag Herder</b> , Freiburg, Redaktion Spektrum

## Schule

---

25.06.1996	Abitur in Lörrach/D
1993/1994	High School Year Abroad Ontario/Kanada